

И. С. КОН

ПСИХОЛОГИЯ СТАРШЕКЛАССНИКА

И. С. КОН

ПСИХОЛОГИЯ СТАРШЕКЛАССНИКА

Пособие для учителей

МОСКВА ПРОСВЕЩЕНИЕ 1980

ББК 88.8
К64

Рецензент:

директор 825-й школы г. Москвы, заслуженный учитель РСФСР,
кандидат педагогических наук *Карачковский В. А.*

Кон И. С.

К64 Психология старшеклассника: Пособие для учителей.— М.: Просвещение, 1980.— 192 с.

Автор — известный советский психолог и социолог И. С. Кон — адресует свою книгу практическим работникам школы.

В книге рассмотрены важные аспекты психологии старшеклассников: формирование их личности, мировоззрения и общественной активности; взаимоотношения со взрослыми и сверстниками; эмоциональная и эстетическая сфера жизни юношей и девушек.

К $\frac{60501-722}{103(03)-80}$ БЗ-100-20-1979 4306012100

ББК 88.8
371.015

© Издательство «Просвещение», 1980 г.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данная книга представляет собой расширенное издание учебного пособия «Психология юношеского возраста», опубликованного издательством «Просвещение» и получившего высокую оценку научно-педагогической общественности.

Юношеский возраст, существенная часть которого приходится на старшие классы средней школы, занимает исключительно важное место в процессе формирования личности. В этом возрасте завершается физическое созревание человека, складываются основные черты его мировоззрения, подготавливается и осуществляется первое самостоятельное, взрослое самоопределение — выбор профессии.

Постановление ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы» особо подчеркивает необходимость усиления деятельности по коммунистическому воспитанию подрастающего поколения. Учебная и воспитательная работа со старшеклассниками отличается целым рядом специфических черт и требует от учителя тщательного учета возрастных психологических особенностей юношей и девушек.

К сожалению, отечественные курсы юношеской психологии, изданные в конце 1920—начале 1930-х годов (*Л. С. Выготского, А. А. Смирнова, В. Е. Смирнова, М. М. Рубинштейна* и др.), давно уже стали библиографической редкостью и во многом устарели; многочисленные же исследования психологов и педагогов последних десятилетий (*Л. И. Божович, Р. Г. Гуровой, Я. Л. Коломинского, Н. С. Лейтеса, А. Н. Лутошкина, Т. Н. Мальковской, А. В. Мудрика, А. В. Петровского, И. С. Полонского, Л. И. Рувинского, В. А. Сухомлинского, Л. И. Уманского, П. М. Якобсона, М. М. Яценко* и др.) посвящены главным образом отдельным сторонам этого сложного этапа жизненного пути: формированию мировоззрения, развитию навыков общения и коллективной жизни, умственных способностей, социальной активности, эмоций и т. д. Причем число педагогических работ значительно больше, чем собственно психологических исследований; многие важные вопросы (например, психология половых различий) у нас вообще не изучались.

Цель настоящей книги — дать учителю систематическую характеристику всех основных психологических процессов юношеского

возраста, существенных для обучения и воспитания старшеклассников. Автор опирался при этом на обширную научную литературу, как советскую, так и зарубежную, включая и собственные работы. Кроме психолого-педагогических работ, использованы также многочисленные исследования психофизиологов, психиатров, антропологов, социологов, этнографов и демографов.

Структура книги определяется ее задачами. Глава I, наиболее трудная для восприятия, посвящена теоретико-методологическим проблемам возрастной психологии и характеристике важнейших теорий юношеского возраста. Во II главе определяется место юности как специфической стадии онтогенеза и жизненного пути, в единстве ее психофизиологических и социально-психологических свойств. В III главе прослеживается развитие интеллекта, эмоций и самосознания личности, в IV — взаимоотношения старшеклассников со взрослыми, прежде всего с родителями и учителями. Глава V посвящена закономерностям общения и групповой жизни старшеклассников, их взаимоотношениям со сверстниками в рамках организованных коллективов и стихийных групп общения. В VI главе анализируется психология юношеской дружбы, в VII — закономерности психосексуального развития, особенности юношеской сексуальности и взаимоотношения между юношами и девушками. В главе VIII рассматриваются процессы социального самоопределения, выбора профессии, формирования мировоззрения, социальной активности и морального сознания личности, а также эстетические взгляды старшеклассников и их отношение к искусству. Помимо возрастно-специфических процессов, в каждой главе, насколько это позволяют научные данные, прослеживаются психологические особенности юношей и девушек, а также их индивидуально-психологические свойства и вытекающие отсюда задачи учителя. Последняя, IX глава дополняет психологический анализ социально-педагогическим; здесь прослеживаются изменения в процессе и механизмах социализации юношества под влиянием научно-технической революции и вытекающие отсюда новые задачи школы и классного руководителя, а также разъясняется сущность личностного подхода к воспитанию старшеклассников. В конце книги дан небольшой список рекомендуемой литературы.

В принципе книга рассчитана на читателя, знакомого с основами общей и педагогической психологии в объеме программы педвуза. Однако вдумчивый читатель может овладеть ею и без этого предварительного условия, так как все специальные термины объясняются в тексте по мере их введения. Некоторую трудность могут представить только § 2, 3 главы I. В этом случае к ним полезно вернуться после ознакомления с остальным текстом.

Разумеется, данная книга не исчерпывает всех проблем юношеской психологии, даже если сузить ее до психологии старшеклассника. Многие важные вопросы еще ждут своих исследователей. Поэтому автор и издательство будут весьма признательны читателям за советы и критические замечания, способствующие улучшению книги.

Глава I

ЮНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

I. 1. Юность и юношество в исторической перспективе

Что такое юность? Каковы содержание и длительность юности как стадии жизненного пути? В каком возрасте человек превращается из ребенка в юношу, а из юноши во взрослого? Каковы движущие силы и внутренние этапы этого перехода?

Ответы на эти вопросы никогда не были однозначными, и сами термины, в которых мы описываем возрастные сдвиги, довольно неопределенны. «Переходный возраст» как стадия перехода от детства к зрелости имеет своей биологической основой половое созревание, поэтому его часто называют *пубертатным периодом*. Но физическая зрелость, способность к деторождению еще не делают человека взрослым.

У животных, включая и антропоидов, конечная цель индивидуального развития — продолжение рода. Хотя в течение жизни животное выполняет множество разных более или менее важных функций, главная из них — функция воспроизведения себе подобных. Все остальные функции представляют лишь средства или условия, обеспечивающие выполнение основной функции.

У человека основным содержанием деятельности является труд, создание материальных и духовных ценностей. Отношение индивида к виду опосредствуется теперь его отношением к обществу и культуре. Отсюда — качественно иное, чем у животных, содержание понятий *созревания* и *подготовки к жизни*. Переход от детства к взрослости в человеческом обществе предполагает не только физическое созревание, но также приобщение к культуре, овладение определенной системой знаний, норм и навыков, благодаря которым индивид может трудиться, выполнять общественные функции и нести вытекающую отсюда социальную ответственность. Созревание предполагает, таким образом, *социализацию* и не может осуществляться вне и помимо ее. Поэтому и переходный возраст мыслится уже не только и не столько как фаза развития организма, сколько как *этап развития личности*, как процесс перехода от зависимого, опекаемого детства, когда ребенок живет по особым правилам, установленным для него взрослыми, к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого человека. Содержание, продолжительность и критерии этого периода неодинаковы в разных обществах.

Психологи разграничивают подростковый возраст (отрочество) и юность. Но хронологические грани этих периодов весьма условны, они частично пересекаются. Никто не назовет 11—13-летнего мальчика юношей, 18—19-летнего юношу — подростком. А вот возраст между 14—15 и 16—17 годами в одних случаях определяется как ранняя юность, в других — как конец отрочества.

В схеме возрастной периодизации онтогенеза, принятой на VII Всесоюзной конференции по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии, подростковый возраст был определен как 13—16 лет для мальчиков и 12—15 лет для девочек, а юношеский — как 17—21 год для юношей и 16—20 лет для девушек. В авторитетных руководствах по возрастной физиологии утверждается, что юношеский возраст начинается с 17 лет и заканчивается у юношей в 22—23 года, а у девушек — в 19—20 лет.

В психолого-педагогической литературе акцент делается не на физическом развитии, а на *смене ведущих форм деятельности*. Однако эта периодизация тоже не однозначна и не охватывает всех сторон развития личности. Д. Б. Эльконин называет период от 11 до 17 лет «подростничеством» (термин этот кажется нам искусственным, так как в русском языке есть слово «отрочество»), подразделяя его на две фазы. Ведущей деятельностью 11—15-летних (средний школьный возраст) Д. Б. Эльконин считает общение в системе общественно полезной деятельности, включающей такие ее коллективно выполняемые формы, как общественно-организационная, спортивная, художественная и трудовая. Внутри этой деятельности подростки овладевают способностью строить общение в зависимости от различных задач и требований жизни, способностью ориентироваться в личных особенностях и качествах других людей, способностью сознательно подчиняться нормам, принятым в коллективе. У 15—17-летних (старший школьный возраст) ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, благодаря которой у старшеклассников формируются определенные познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы и вырабатывать нравственные идеалы, самосознание. Указания на развитие эмоций, психосексуальное развитие и задачи, связанные с подготовкой к вступлению в брак, в этой периодизации отсутствуют.

Л. И. Божович определяет старший школьный возраст как юношеский, сосредоточив все свое внимание на *развитии мотивационной сферы личности*: определении старшеклассником своего места в жизни и внутренней позиции, формировании мировоззрения и его влиянии на познавательную деятельность, самосознание и моральное сознание¹.

В учебнике «Возрастная и педагогическая психология» под редакцией проф. А. В. Петровского границы подросткового периода устанавливаются между 11—12 и 14—15 годами, а возраст между 14—15 и 17 годами определяется как ранняя юность.

¹ См.: Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1968.

В социологической литературе возрастная периодизация основывается главным образом на изменении общественного положения и социальной деятельности личности, причем акцент делается скорее на свойствах юношества как социально-демографической группы. Социологов интересует не столько грань между отрочеством и юностью, сколько рубежи и критерии перехода к взрослости, в которых тоже много спорного.

В прошлом возрастная терминология также никогда не была однозначной. Так, в Толковом словаре В. Даля «юноша» определяется как «молодой», «малый», «парень от 15 до 20 лет и более», а «подросток» — как «дитя на подросте», около 14—15 лет. Л. Толстой в трилогии хронологической гранью между отрочеством и юностью считает 15-летие. А герою романа Ф. М. Достоевского «Подросток» уже исполнилось 20 лет. В древнерусском языке слово «отрок» обозначало и дитя, и подростка, и юношу. Та же нечеткость граней характерна для классической и средневековой латыни. Важная деталь: возрастные категории во многих, если не во всех, языках первоначально обозначали не столько хронологический возраст, сколько общественное положение, социальный статус. Древнерусское «отрок» (буквально — «не имеющий права говорить») означало; «раб», «слуга», «работник», «княжеский воин».

Связь возрастных категорий с социальным статусом сохраняется и в современных языках. Старшие завидуют молодости, но умаление возрастного статуса человека, обращение к нему как к младшему («молодой человек», «парень» и т. п.) содержит в себе оттенок пренебрежения или снисходительности.

Таким образом, возрастные категории обозначают не просто хронологический возраст и определенную ступень индивидуального развития (созревания), но и определенный социальный статус, специфическое для данного возрастного слоя общественное положение и деятельность. Здесь налицо обратная связь. С одной стороны, люди разного возраста (за которым стоит соответствующий уровень развития) различаются по своей способности выполнять те или иные социальные функции (роли). Например, сроки биологического и социального созревания детерминируют юридический брачный возраст, гражданское совершеннолетие и т. д. С другой стороны, набор прав и обязанностей, характер деятельности, закрепленной за данным возрастным слоем, определяют реальное общественное положение представителей этого слоя, их самосознание и уровень притязаний. Периодизация жизненного пути всегда включает нормативно-ценностный момент, указание на то, какие задачи должен решать индивид, достигший данного возраста, чтобы своевременно и успешно перейти в следующую фазу жизни и возрастную категорию.

В древних обществах переход из одной возрастной ступени в другую оформлялся с помощью специальных обрядов, изучение которых приоткрывает тайну того, как именно членился жизненный путь и какое значение приписывалось каждому его этапу. Переход от детства к взрослости сопровождается во многих обществах

особыми таинствами посвящения, «инициациями», благодаря которым индивид не просто приобретал новый социальный статус, но как бы рождался заново, получая новое имя и т. д.

Образы юности в разных обществах существенно различны. Античные и средневековые авторы обычно ассоциируют юность с расцветом физической силы и воинской доблести, но одновременно — с необузданностью и интеллектуальной незрелостью. В тех условиях молодой человек имел мало возможностей для самоопределения, от него требовали прежде всего послушания и почтительности к старшим. В новое время, особенно со второй половины XVIII в., положение изменилось. Ускорение темпа общественного развития, ослабление влияния родительской семьи, расширение диапазона индивидуального выбора профессии, стиля жизни и т. д. способствовали появлению нового образа юности, подчеркивающего в первую очередь момент сознательного самоопределения. В трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762) Ж.-Ж. Руссо называет начало юности, которое он относит к 15 годам, «вторым рождением». В психологии XIX в. юность трактуется как период внутреннего кризиса, пробуждения чувств, как романтическая эпоха «бури и натиска», воплощение чистейшей субъективности.

К. Маркс и Ф. Энгельс уже в «Немецкой идеологии» подвергли критике такой подход. Во-первых, указывали они, нельзя рассматривать жизненный путь человека только как смену фаз его сознания и самосознания. Отношение человека к самому себе и к действительности имеет материальные основы, поэтому надо вывести особенности его сознания и самосознания из практического отношения к действительности, из его жизнедеятельности, а не наоборот. Во-вторых, сама деятельность, содержание которой преломляется в психологии соответствующего возраста, должна рассматриваться конкретно-исторически.

«Так как святой Макс не обращает внимания на физическую и социальную «жизнь» индивида и вообще не говорит о «жизни», то он вполне последовательно отвлекается от исторических эпох, от национальности, класса и т. д. или, что *то же самое*, он раздувает господствующее *сознание* ближайшего к нему класса его непосредственного окружения, возводя его в нормальное сознание «человеческой жизни». Чтобы подняться над этой местной ограниченностью и педантизмом школьного наставника, ему следовало бы только сопоставить «своего» юношу с первым попавшимся юным конторщиком, с молодым английским фабричным рабочим, с молодым янки, не говоря уже о молодом киргиз-кайсаке»¹.

Возрастная психология должна рассматривать развитие психических процессов в связи с реальным процессом жизни и деятельности целостной личности, учитывая социально-классовые, этнические, культурные, исторические и другие условия индивидуального развития.

Как же реализуются эти требования в современной науке?

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология.— Соч. 2-е изд., т. 3, с. 114.

1. 2. Методологические проблемы возрастной психологии

Большинство психологов XIX и начала XX в. исходили еще из всеобщности «романтической» модели юности. Начиная с 1920-х годов картина постепенно меняется.

Серьезный удар по «универсальному» образу юности был нанесен этнографическими исследованиями, установившими важные *этнокультурные различия* в процессах и способах социализации, вместе с которыми варьирует длительность и содержание детства и юности. Американский антрополог и этнограф *М. Мид*, проведя несколько лет на островах Самоа и позже — на Новой Гвинее, нашла, что переход от детства к зрелости не сопровождается в этих обществах каким-либо кризисом или драмой и протекает плавно. В неспешном жизненном ритме «традиционного» общества подросток включается во взрослую жизнь легко и постепенно. Самоанская девочка-подросток не знает таких жестких сексуальных табу, как ее американская ровесница. Нет здесь и проблемы индивидуального самоопределения (профессионального, социального или морального), которое должно быть осуществлено в относительно короткий промежуток времени. Поэтому переходный возраст не знает здесь внутренней напряженности, типичной для Западной Европы или США.

Обобщая этнографические данные, *Р. Бенедикт* пришла к выводу, что тип перехода от детства к взрослости зависит, в частности, от того, насколько велик разрыв в нормах и требованиях, которые предъявляет данное общество к ребенку и к взрослому. Там, где эти требования более или менее единообразны, развитие протекает плавно и ребенок достигает статуса взрослого постепенно. В сложных обществах Запада нормы поведения детей и взрослых различны и даже противоположны. Детский возраст считается игровым, свободным от ответственности, от взрослого же ожидают высокой степени индивидуальной ответственности. От ребенка требуют послушания, от взрослого — инициативы и самостоятельности. Ребенка считают существом бесполом и всячески ограждают от сексуальности; в жизни взрослых сексуальность играет важную роль. Эта контрастность детства и зрелости затрудняет подростку усвоение взрослых ролей, вызывая целый ряд внешних и внутренних конфликтов.

Этнокультурные различия многообразны. Одни из них обусловлены тем, что сравниваемые общества стоят на разных стадиях исторического развития: некоторые черты «традиционных» обществ похожи на те, которые существовали в средневековой Европе, другие отражают национальную специфику народов. Например, сравнительное исследование 15—16-летних американских и датских школьников, проведенное *Д. Кэндел* и *Д. Лессером*, показало, что, хотя обе страны стоят приблизительно на одном уровне социально-экономического развития, между подростками существует заметная разница. Американские подростки и их родители больше ориентированы на личные достижения, тогда как датчане выше ценят

добрые отношения с окружающими. Дружеские отношения юных датчан более интимны, чем у американцев. Датские школьники придают больше значения своим учебным занятиям и вообще умственному развитию. В то же время они более независимы от родителей, чем юные американцы, и сама датская семья более демократична.

В нашей стране все народы живут в одних и тех же социально-экономических условиях и пользуются равными правами. Однако структура семьи и традиционные способы воспитания детей у народов Севера несколько иные, чем в Узбекистане или в центральных районах России. Это накладывает отпечаток и на юношескую психологию. Например, в республиках Средней Азии юноши более почтительно относятся к старшим, зато здесь еще можно встретить рецидивы феодально-байского отношения к женщине.

Кроме национальных, этнокультурных различий, возрастная психология должна считаться с *социально-экономическими различиями*. «Классический» юноша, которого описали и возвели в норматив психологи XIX в., был, как правило, выходцем из дворянской или буржуазной среды, учеником гимназии, студентом университета, начинающим интеллектуалом. Уже в 1920-х годах, под прямым влиянием марксизма и исследований советских психологов, выяснилось, что этот тип юноши вовсе не является единственным и статистически преобладающим.

Социальное происхождение и классовое положение оказывают громадное влияние на жизненный путь индивида, начиная со сроков его физического созревания и кончая образовательным уровнем и содержанием мировоззрения. Осознание этого вызвало к жизни быстро растущую социологию молодежи, которая изучает положение молодежи в обществе, социальные характеристики отдельных возрастных групп, трудовую и общественно-политическую активность юношества, структуру его потребления и досуга, ценностные ориентации, идеалы, уровень притязаний и т. п. Весьма важны для психологов и такие разделы социологии, как социология семьи и социология образования. Кроме специфической постановки вопросов, общественные науки дают в распоряжение психологов чрезвычайно ценные данные социальной статистики. Данные переписей населения о возрасте начала трудовой жизни, завершения образования и вступления в брак проясняют динамику социального созревания молодежи; статистика посещаемости кинотеатров или чтения книг в библиотеках позволяет понять возрастные особенности культурного потребления и т. д.

Весьма существенны социальные аспекты и для самой возрастной психологии. Нет, пожалуй, ни одного сколько-нибудь сложного личностного качества, которое не варьировало бы в зависимости от социально-классовых и средовых факторов. Любое научное исследование должно учитывать, в числе прочих обстоятельств, социальное происхождение юноши, род занятий и уровень образования его родителей; особенности его социально-экологической среды, в частности тип населенного пункта (большой город, малый город, деревня); состав, структуру и материальное положение семьи; его

собственное социальное положение и вид занятий (школьник, учащийся ПТУ, учащийся техникума, студент вуза, рабочий и т. д.). Отсюда — необходимость тесной кооперации психолога с социологом как на уровне сбора, так и на уровне интерпретации данных. Психологические данные очень часто отражают влияния социальных переменных, и наоборот.

Третья группа факторов, которые должна учитывать возрастная психология, — это исторические различия и различия между поколениями. По определению Б. Г. Ананьева, «жизненный путь человека — это история формирования, развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения»¹. Возрастная психология измеряет изменения, происходящие с индивидом, через определенные события его жизни, которые она соотносит с его хронологическим возрастом. Эти события могут быть по своей природе биологическими (появление вторичных половых признаков или начало облысения), психологическими (появление или утрата каких-то способностей, изменение временной перспективы и т. п.) или социальными (окончание средней школы, вступление в брак, выход на пенсию).

Изменяется не только индивид, но также и общество, в котором он живет. Методологически нескрупулезный психолог, измерив и сравнив какие-то показатели 8-, 15-, 20-, 40- и 60-летних людей, воображает, что тем самым он получил картину возрастных изменений. Однако эти различия могут быть обусловлены не возрастными процессами, а историческими изменениями, современником и участником которых является изучаемый человек. Каждый исторический период накладывает свой отпечаток на людей, особенно на тех, чья личность в это время только еще формируется.

Современники определенной эпохи, принадлежащие к одному символическому поколению, не обязательно являются сверстниками. «Поколение Великой Отечественной войны» включает и тех, кому в 1941 г. было 17 лет, и тех, кому исполнилось 25. Однако жизненный путь тех, кто пошел на фронт прямо со школьной скамьи, не успев приобрести ни профессии, ни семью, существенно отличался от судьбы тех, кого война застала уже взрослыми. Совокупность людей, родившихся в один и тот же момент времени, демографы называют *когортой*, а сопоставление жизненного пути двух или нескольких когорт называется *когортным анализом*.

Когортные различия очень существенны для возрастной психологии. Нельзя, например, сравнивать поведение и уровень развития современных старшеклассников и их сверстников 1940-х или 1930-х годов, не учитывая влияния акселерации. Выбор профессии зависит, в числе других обстоятельств, от соотношения количества молодых людей, оканчивающих в данном году среднюю школу, и количества рабочих мест и вузовских вакансий. В 1950 г. число оканчивающих среднюю школу и число принимаемых на дневные

¹ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Изд-во ЛГУ, 1968, с. 104—105.

отделения вузов составляло 1 : 1, т. е. каждый десятиклассник мог рассчитывать на поступление в вуз. В 1970 г. это соотношение выглядело уже как 4 : 1, т. е. поступал в вуз только каждый четвертый. Это не могло не отразиться на жизненных планах и ценностных ориентациях соответствующих когорт.

Возрастные различия можно считать показателями индивидуального развития только в том случае, если они соотнесены с историческими и когортными различиями.

Четвертое измерение, которое должна постоянно учитывать возрастная психология, составляют *дифференциально-психологические различия*.

Психология часто говорит о «среднем», или «типичном», юноше. Но «среднестатистического» юноши на самом деле не существует. Прежде всего налицо существенные *половые различия*, которые, к сожалению, часто недооцениваются в нашей психологии и педагогике. Описываемая учеными формирующаяся личность порой вообще не имеет пола, не является ни мальчиком, ни девочкой. Между тем возрастные изменения имеют смысл только в соотнесении с полом, и наоборот. Речь идет не о половых и возрастных, а о *половозрастных* свойствах.

Не менее существенны вариации *индивидуально-типологического порядка*, производные от особенностей организма или типа личности. Это могут быть либо устойчивые особенности индивида и личности, сохраняющиеся на всем протяжении его жизненного пути (например, физическая конституция), либо временные свойства, характеризующие протекание процессов развития на определенной фазе (например, темп роста или полового созревания).

Проблема взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей и процессов развития и созревания издавна волновала ученых. Уже в 1920-х годах немецкий психолог Э. Шпрангер, обсуждая вопрос, всегда ли юность является периодом «бури и натиска», утверждал, что возможны три разных типа развития. Первый тип юности характеризуется бурным, кризисным течением, когда юность переживается как второе рождение, в итоге которого спонтанно возникает новое «я». Второй тип — медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и резких сдвигов в собственной личности. Третий тип юности — такой процесс роста, когда сам индивид активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы; он характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины. Типология юности связывается, таким образом, с типологией личности.

Итак, вместо универсальной схемы, согласно которой возрастная принадлежность раз и навсегда определяет свойства юношеской личности, мы должны постоянно иметь в виду не только хронологический возраст или фазу развития изучаемого индивида, но также: 1) общие свойства культуры и общества, к которым он принадлежит; 2) его социально-экономическое положение; 3) историческую ситуацию, в которой происходит его развитие, и особенно-

сти его поколения (когорты); 4) его пол и 5) его индивидуально-типологические свойства.

Каковы основные *источники* наших знаний о юношеской психике?

Психологическое исследование может быть организовано либо *сравнительным*, либо *генетическим способом*. В первом случае качественно разные объекты сопоставляют друг с другом по какой-то совокупности признаков, во втором — прослеживают изменения одного и того же объекта, взятого в разных временных точках.

Сравнительный метод выступает в возрастной психологии как *метод возрастных*, или *поперечных*, *срезов* и сводится к сопоставлению свойств двух или более разных групп людей (группа испытуемых называется *выборкой*), отличающихся друг от друга хронологическим возрастом или как-то иначе измеренным уровнем развития (например, школьным классом или уровнем полового созревания). Подавляющее большинство исследований, на которых основаны наши представления о возрастных различиях, выполнены именно с помощью этого метода: обследовав по одной и той же методике мальчиков 8, 12, 15 и 17 лет, мы сравниваем результаты и заключаем отсюда о характере возрастных различий, молчаливо предполагая, что за ними стоит разница в уровне развития. На самом деле вопрос сложнее.

Метод поперечных срезов вполне удовлетворительно показывает, как варьирует с возрастом та или иная функция. Например, если мы хотим знать среднестатистический рост детей разного возраста и общее отношение между возрастом и ростом, не нужно изучать весь процесс развития ребенка, достаточно сопоставить соответствующие выборки детей разного возраста. Та же логика действует при сопоставлении физической силы, интеллекта, эмоций или ценностных ориентаций пяти- и десятиклассников: нужна лишь достаточная и обоснованная выборка и адекватные способы измерения.

Но будучи вполне достаточными для описания возрастных (онтогенетических) *различий*, поперечные срезы не воспроизводят самого *процесса развития*, результатом которого эти различия претендуют быть. Серьезный недостаток метода поперечных срезов — уравнивание всех индивидов данного возраста и данной популяции, которые на самом деле могут не оказаться в одной и той же точке онтогенетической эволюции, так как их развитие происходит самого *процесса развития*, результатом которого эти различия типа не позволяют увидеть, насколько устойчивы или изменчивы с возрастом отдельные свойства личности и как они связаны друг с другом в процессе индивидуального развития. Они дают дискретную картину разных точек развития. Но кривые, которыми мы эти точки соединяем, могут оказаться искусственными, не выражающими закономерности процесса развития. Кроме того, сравнительно-возрастной метод рискует смешать возрастено-генетические различия с историческими или когортными; например, разница в уровне интеллекта или направленности интересов пяти- и десятиклассни-

ков может определяться не столько их возрастом, сколько тем, что эти две выборки учились по разным программам.

Формой генетического метода в возрастной психологии являются так называемые *продольные (лонгитюдные) исследования*, прослеживающие изменение свойств одних и тех же людей на протяжении более или менее длительного периода времени. Лонгитюдные исследования могут прослеживать как развитие отдельных свойств или симптомокомплексов, так и развитие личности в целом, более или менее системно. Очень важна продолжительность лонгитюда, который может охватывать несколько месяцев или много лет, а также содержательная характеристика изучаемого периода: установлены ли его хронологические границы произвольно или исследование охватывает относительно автономный цикл, отрезок жизненного пути (первые два года жизни, дошкольный период, студенческие годы). Чем длиннее охваченный лонгитюдом период и чем яснее принципы его выделения, тем содержательнее может быть полученная информация.

Преимущество лонгитюдного метода перед методом поперечных срезов состоит в том, что будучи более сложным и индивидуализированным, он точнее определяет перспективу дальнейшего психического развития, а также генетические связи между его фазами. Однако лонгитюд сопряжен с большими трудностями. Прежде всего встает вопрос о границах изучаемого периода. Закономерности переходного возраста можно понять только при условии, что известны особенности, с одной стороны, детства, а с другой — взрослости. Между тем подавляющее большинство исследований в сфере возрастной психологии, начинаясь с «детского» конца, до взрослости не доходит. О том, что представляет собой взрослость, как изменяется человек после достижения половой и социальной зрелости и до начала старения психологи знают очень мало, хотя такие исследования ведутся¹. В последние годы вместо разобшенного изучения, с одной стороны, периода созревания и формирования личности (детство, отрочество и юность), а с другой — периода старения ученые начинают исследовать *весь жизненный путь в целом*, от рождения до смерти. Но как охватить такой большой отрезок времени?

Не меньше трудностей представляет проблема комплексности. Есть много лонгитюдов, прослеживающих отдельно развитие интеллекта, сенсорных, психомоторных или профессиональных качеств. Значительно меньше исследований, посвященных развитию личности в целом.

Самое крупное из них — исследование, осуществленное сотрудниками Института развития человека Калифорнийского университета в Беркли (в дальнейшем мы будем его называть — Калифорнийский лонгитюд). Оно включило в себя три выборки.

¹ См.: **Ананьев Б. Г.** Развитие психофизических функций взрослых людей. М., Педагогика, 1972; **О проблемах современного человекознания.** М., Наука, 1977. Раздел VI. Некоторые проблемы психологии взрослых.

Первая выборка была сделана в 1928 г. в Беркли и состояла из 248 младенцев в возрасте 21 месяца; их регулярно обследовали до 18 лет и затем однократно в 30 и в 40 лет. Вторая выборка состояла из новорожденных, которых регулярно обследовали до 18 лет, а затем в 21, 26 и 36 лет. Третья выборка, изучение которой началось в 1932 г. в Окленде, включала 212 пятиклассников (средний возраст 11 лет), информация о первых десяти годах их жизни отсутствует, зато подробно изучался переход от подросткового возраста к юности и от юности к зрелости вплоть до 45 лет.

Во всех трех исследованиях использовали широкий круг методов, включая антропометрию, рентгеноскопию (для определения скелетной зрелости), всевозможные психологические тесты, оценки и наблюдения. Данные подвергались тщательной экспертизе и математической обработке, причем степень устойчивости или изменчивости отдельных личностных свойств и самих типов развития числилась отдельно для подросткового возраста, для юности (14—17 лет) и для перехода от юности к зрелости (от 17 до 37 лет). Результаты Калифорнийского лонгитюда, опубликованные во множестве книг и статей, чрезвычайно ценны и уникальны. Его архивы и ныне изучаются под новыми углами зрения. Однако он наглядно показывает также недостатки и трудности этой стратегии исследования. Прежде всего велики трудности материального и организационного порядка. 40-летнее исследование очень дорого стоит; за это время неизбежно сменяется исследовательский персонал и руководство; если методы исследования не будут достаточно жестко стандартизированы, это сделает результаты несопоставимыми. Но исследовательская техника и критерии надежности меняются по мере развития психологии. Очень велик отсев испытуемых. Из 460 детей, составлявших две первоначальные выборки Калифорнийского лонгитюда, обследовать во взрослом состоянии удалось только 171 человека.

В аналогичном исследовании, начатом в 1949 г. учеными Лондонского университета, первоначальная выборка составляла 220 младенцев; к тому времени, как им исполнилось 15 лет, осталось только 100 человек, кто-то уехал, не оставив адреса, чьи-то родители не захотели продолжать обследование, а где-то отказались продолжать его сами испытуемые. Ведь такое многолетнее исследование более интимно, чем еженедельная исповедь; участвующих в нем человек заведомо идет на то, что психологи будут знать о нем больше, чем он сам о себе. Поэтому как раз в юношеском возрасте учащаются отказы.

Если поперечные срезы имеют тенденцию нивелировать индивидуальные различия, то в лонгитюде, в связи с малой выборкой, эти различия, в том числе случайные, невольно гипертрофируются. Важнейшее требование к участникам лонгитюда — их готовность к длительному исследованию; это предполагает достаточно высокий уровень образованности, что уже делает выборку социологически нерепрезентативной (т. е. не представляющей реальной структуры населения). Кроме того, распространяя выводы лонгитюда на

других людей, необходимо тщательно взвесить, какие из зафиксированных изменений действительно обусловлены возрастными процессами, а какие — спецификой изучавшейся когорты.

Одна из самых сложных методологических проблем возрастной психологии вообще и юношеской психологии в частности — вопрос о *степени устойчивости и изменчивости индивидуально-личностных черт с возрастом*. В сущности, это не один вопрос, а целая серия взаимосвязанных проблем.

Когда, в каком возрасте индивид претерпевает наибольшие изменения? Пока психологи не начали изучать жизненный путь в целом, им казалось, что существенные сдвиги происходят только на первых его этапах (период формирования, до юности включительно) и в старости (нисходящий цикл развития); взрослость рисовалась относительно статичным периодом, когда человек реализует свои потенции, но его собственные качества остаются более или менее неизменными. В свете новейших исследований стало ясно, что это представление ошибочно, что человек изменяется и развивается на протяжении всей жизни. Но темп, степень и характер возрастных изменений очень сильно варьируют.

Во-первых, существуют разные индивидуальные *типы развития*: одни люди сильно меняются при переходе от детства к юности или от юности к зрелости, а другие — нет. Во-вторых, разные психические черты обладают неодинаковой устойчивостью. Американские психологи *К. Шайи* и *Д. Пархэм*, изучавшие степень устойчивости 19 индивидуально-личностных факторов у группы взрослых испытуемых (от 22 до 84 лет) на протяжении семи лет (причем возрастные сдвиги сопоставлялись с когортными изменениями), нашли, что устойчивость тесно связана с природой самих измеряемых свойств. Ученые разделили их на три вида.

Биологически стабильные черты, обусловленные генетически или возникшие в начальных стадиях онтогенеза, устойчиво сохраняются на протяжении всей жизни и теснее связаны с полом, чем с возрастом. *Культурно обусловленные черты* гораздо более изменчивы, причем те сдвиги, которые в поперечных исследованиях кажутся зависящими от возраста, на самом деле, как видно из лонгитюдных данных, часто выражают когортные или исторические различия. Наконец, *биокультурные черты*, подчиненные двойной детерминации, варьируют в зависимости как от биологических, так и от социально-культурных условий. Поэтому, хотя устойчивость индивидуально-личностных черт является не исключением, а правилом, она вовсе не означает отсутствия перемен по завершении юности.

Фактически проблема еще сложнее. Говоря о стабильности, устойчивости индивидуально-личностных свойств на протяжении жизненного пути, ученые часто имеют в виду разные вещи. В первом случае речь идет о *стабильности экспериментальных данных*, о том, что испытуемый имеет более или менее одинаковые показатели по определенным психическим параметрам, измеряемым с помощью соответствующих тестов. Во втором случае имеется в виду *фенотипическое постоянство*, т. е. последовательность и преемствен-

ность *поведения* индивида. Речь идет о том, можно ли по каким-то признакам поведения ребенка или юноши предсказать, каким будет поведение этого человека, когда он станет взрослым. В третьем случае имеется в виду *генотипическая устойчивость*, т. е. наличие каких-то неизменных глубинных качеств, которые могут проявляться по-разному, но устойчиво сохраняются и детерминируют поведение индивида на протяжении всей его жизни.

Эти три аспекта (или уровня) устойчивости личности принципиально различны, и изучение каждого из них сопряжено со специфическими трудностями.

Одинаковость экспериментальных реакций индивида (например, его ответов на одни и те же вопросы) может объясняться не только внутренней стабильностью измеряемых качеств, но и другими причинами (например, тем, что человек понял замысел психологов или помнит свои прошлые ответы). Кроме того, многие индикаторы (показатели), употребляемые в психодиагностике, недостаточно определены и надежны.

Не менее сложна проблема фенотипического постоянства, преобладания поведения. Если ребенок мучает кошку, это еще не значит, что он обязательно вырастет жестоким. Герой «драматического исследования» В. Аграновского «Остановите Малахова!» Андрей Малахов уже в детском саду украл лопатку. Значит, с этого и началась его преступная биография? Но многие дети присваивают чужие вещи и тем не менее вырастают честными. С этим вопросом сталкивается и научная психология, пытающаяся предсказывать или хотя бы задним числом объяснять поведение индивида особенностями его прошлого. «Одно и то же» по внешним признакам поведение может иметь в разном возрасте совершенно разный психологический смысл. Далее, существует так называемый «дремлющий» или «отсроченный» эффект, когда некоторое качество или свойство проявляется не сразу, а какое-то время спустя, причем в разном возрасте по-разному. Например, коммуникативные качества личности в принципе очень устойчивы и здесь есть определенная преобладанность поведения. Однако психологи не смогли объяснить особенности общения взрослых мужчин из Калифорнийского лонгитюда свойствами их юношеского возраста; прогноз (точнее, ретродикция, т. е. предсказание, сделанное ретроспективно, задним числом) оказался возможен лишь на основе поведения испытуемых, когда им было 8 лет. Свойства поведения подростка, по которым можно предсказать уровень его психического здоровья в 30 лет, иные, нежели те, по которым прогнозируется психическое здоровье 40-летних. Это говорит о сложности и принципиальной неравномерности и скачкообразности процесса развития.

Генотипическая устойчивость кажется более надежной и определенной. Но здесь психология сталкивается с проблемой сложного взаимодействия природных и социальных аспектов развития и с неразработанностью генетики человека. Чтобы понять соотношение социальных и биологических факторов развития, психологи широко применяют так называемый *близнецовый метод*, сравнение

развития одно- и двухъяйцевых близнецов. Этот метод дает очень ценные результаты, показывая, что сложные индивидуально-личностные качества обычно являются результатом совместного действия наследственности и социальных факторов.

Даже генетически наследуемые свойства не остаются одними и теми же на разных этапах онтогенеза. Степень сходства однояйцевых близнецов по одним и тем же качествам может быть существенно различной в 15, 25 и 40 лет.

Американские психологи *Р. Дворкин, И. Готтесман* и др. обследовали 147 пар 16-летних близнецов и повторили обследование 12 лет спустя, когда испытуемым (42 пары) исполнилось по 28 лет. Оказалось, что сама структура наследственных качеств варьирует с возрастом. Наряду с такими свойствами, по которым однояйцевые близнецы значимо отличаются от двухъяйцевых и в 16 и в 28 лет (т. е. налицо сквозная наследственность), существует много измерений, обнаруживающих свою генетическую природу на одной фазе развития и не обнаруживающих на другой. Так, 16-летние однояйцевые близнецы были статистически ближе друг к другу, чем их двухъяйцевые сверстники, по шкалам общительности, интеллекта и психопатологии; у 28-летних разница между одно- и двухъяйцевыми близнецами по этим качествам, указывающая на их генетическую природу, исчезает. Зато другие шкалы, например эмоциональной устойчивости и уверенности в себе, обнаруживают генетическую детерминацию в 28 лет, тогда как у 16-летних она не наблюдается. Видимо, с возрастом не только меняется уровень генетической регуляции психических свойств (у юношей больше черт, обнаруживающих генную природу, чем у взрослых), но происходят и какие-то, пока неясные, качественные сдвиги. Ясно лишь, что и близнецовые исследования позволяют судить о степени наследуемости психических качеств и способов их проявления только с учетом возраста и когортной принадлежности испытуемых.

I. 3. Теории юности в зарубежной психологии

Советский психолог *Л. С. Выготский* еще в 1920-х годах отмечал, что в психологии юношеского возраста значительно больше общих теорий, чем твердо установленных фактов. В какой-то мере это справедливо и сегодня.

С известным упрощением можно выделить три главных подхода к юности, каждый из которых имеет множество вариаций. Подход, ставящий в основу биологические процессы созревания, рассматривая остальные процессы развития как производные или в связи с ними, называется *биогенетическим*. Подход, фиксирующий главное внимание на процессах социализации и тех задачах, которые ставит перед соответствующим этапом жизненного пути общество, называется *социогенетическим*. Подход, ставящий в основу развитие собственно психических процессов и функций, называется *психогенетическим*.

Биогенетические теории развития главное внимание обращают на биологические детерминанты развития, из которых выводятся или с которыми соотносятся социально-психологические свойства.

Сам процесс развития трактуется главным образом как созревание, стадии которого универсальны. Типы развития и вариации возрастных процессов выводятся из генетически обусловленных конституциональных типов.

Яркий представитель этого направления — американский психолог начала XX в. *С. Холл*. Главным законом психологии развития он считал биогенетический «закон рекапитуляции», согласно которому индивидуальное развитие, онтогенез, повторяет главные стадии филогенеза. Младенчество воспроизводит животную фазу развития. Детство соответствует эпохе, когда главными занятиями древнего человека были охота и рыболовство. Период от 8 до 12 лет, который называют иногда предподростковым, соответствует концу дикости и началу цивилизации; а юность, охватывающая период с начала полового созревания (12—13 лет) до наступления взрослости (22—25 лет), эквивалентна эпохе романтизма. Это период «бури и натиска», внутренних и внешних конфликтов, в ходе которых у человека появляется «чувство индивидуальности». Хотя *Холл* свел воедино большой фактический материал, что способствовало дальнейшей разработке возрастной психологии, его теория сразу же подверглась критике со стороны психологов, указывавших, что внешнее сходство детской игры с поведением животных или первобытных людей не означает психологической тождественности их поведения. Поверхностные аналогии, на которых основан «закон рекапитуляции», мешают понять конкретные закономерности психического развития.

Другой вариант биогенетической концепции разрабатывался представителями немецкой «конституциональной психологии». Так, *Э. Кречмер* и *Э. Йенш*, разрабатывая главным образом проблемы типологии личности на основе некоторых биологических факторов (тип телосложения и т. п.), предположили, что между физическим типом человека и особенностями его развития должна существовать какая-то связь. *Э. Кречмер* считал, что всех людей можно расположить по оси, на одном полюсе которой стоит циклоидный (легко возбудимый, непосредственный, крайне неустойчивый по настроению), а на другом — шизоидный (замкнутый, неконтактный, эмоционально скованный) типы. Последователь *Кречмера К. Конрад* предположил, что эти характеристики применимы и к возрастным стадиям: предподростковый возраст с его бурными вспышками является преимущественно «циклоидным», а юность с ее тягой к самоанализу — «шизоидным» периодами. Насколько трудной и болезненной будет юность, зависит, с этой точки зрения, от степени совпадения биологически заданных личностных свойств и свойств соответствующей фазы развития. Юность шизоидной личности протекает сложно и болезненно, поскольку возрастные свойства ее усугубляют индивидуально-типологическими, а циклоидная личность переживает юношеские тревоги в мягкой, ослабленной форме, свойства возраста уравниваются ее типологическими свойствами. В отличие от *Кречмера*, *Йенш* фиксирует внимание на различиях в уровне интегрированности психических процессов личности.

В. Целлер (ФРГ) в книге «Конституция и развитие» (1952) считает связующим звеном между психическим и соматическим развитием изменения в строении тела ребенка и их осознание. Идея синхронности соматического и психического развития лежит в основе разработанных Целлером тестов определения «школьной зрелости», т. е. степени готовности ребенка к школьному обучению.

Представители биогенетического направления привлекли внимание ученых к изучению взаимозависимости физического и психического развития. Это имеет важное значение для психофизиологии. Однако попытки понять закономерности развития психики исходя только из биологических законов, естественно, не увенчались успехом. Они недооценивают роль социальных факторов развития и переоценивают его единообразие. В большинстве случаев типичный для биогенетического подхода акцент на органическом характере процесса развития сочетается с какими-то другими положениями.

Такова, например, концепция известного американского психолога А. Гезелла. Как и Холл, Гезелл ориентируется на биологическую модель развития, в которой чередуются циклы обновления, интеграции и равновесия. «Рост» и «развитие» для Гезелла синонимы, обозначающие процесс прогрессивной дифференциации и интеграции способов поведения. Признавая факт культурных влияний, Гезелл подчеркивает, что «культура модулирует и канализирует, но не порождает этапов и тенденций развития». Как ни важно обучение и приобщение индивида к культуре, влияние аккультурации никогда не может пересилить влияние созревания.

Юношеский возраст, т. е. переход от детства к взрослости, продолжается, по Гезеллу, от 11 до 21 года, из которых особенно важны первые пять лет (от 11 до 16). На основании длительного (12-летнего) изучения 165 подростков Гезелл подробно описывает особенности биологического созревания, интересов и поведения детей каждого возраста. Десять лет, по Гезеллу, это золотой возраст, когда ребенок уравновешен, легко воспринимает жизнь, доверчив, ровен с родителями, мало заботится о внешности. В 11 лет начинается перестройка организма; ребенок становится импульсивным, появляется негативизм, частая смена настроений, ссоры со сверстниками, бунт против родителей. В 12 лет турбулентность частично проходит, отношение к миру становится более позитивным, растет автономия подростка от семьи и одновременно — влияние сверстников. Главные черты этого возраста: разумность, терпимость и юмор; подросток охотно проявляет инициативу, начинает заботиться о внешности и интересоваться представителями противоположного пола. Ведущее свойство 13-летнего — обращение внутрь, подросток становится более интровертированным; он склонен к уходу в себя, самокритичен и чувствителен к критике; начинает интересоваться психологией, критически относится к родителям, становится более избирательным в дружбе; соматические сдвиги усиливают и без того частые колебания настроений.

В 14 лет интроверсия сменяется экстраверсией, подросток экспансивен, энергичен, общителен, возрастает его уверенность в себе, а также интерес к другим людям и различиям между ними; он очарован словом «личность», любит обсуждать и сравнивать себя с другими, активно идентифицируется с героями кино и литературы, узнавая в них собственные черты. Сущность 15-летия, пишет *Гезелл*, невозможно выразить в единой формуле, так как быстро нарастают индивидуальные различия. Новообразования этого возраста — рост духа независимости, который делает отношения подростка в семье и в школе весьма напряженными, жажда свободы от внешнего контроля сочетается с ростом самоконтроля и началом сознательного самовоспитания. Все это повышает ранимость подростка и его восприимчивость к вредным влияниям.

В 16 лет снова наступает равновесие: мятежность уступает место жизнерадостности, значительно увеличивается внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность, устремленность в будущее.

Таким образом, биогенетический подход перерастает у *Гезелла* в эклектическое описание разных аспектов развития, объединенных чисто хронологически. Но календарный возраст сам по себе не может быть основой содержательной возрастной периодизации, так как он смазывает индивидуальные различия и социальные условия воспитания.

В противоположность биогенетическому подходу, отправной точкой которого являются процессы, происходящие внутри организма, *социогенетические* теории стараются объяснить свойства юности, исходя из структуры общества, способов социализации, взаимодействия подростка с другими людьми¹.

Социогенетическая ориентация в изучении юности связана с влиянием социальной психологии. Такова, в частности, «теория поля» *К. Левина*, немецкого психолога, который последние годы жизни провел в США². *Левин* исходит из того, что человеческое поведение есть функция, с одной стороны, личности, с другой — окружающей ее среды. Однако свойства личности и свойства среды взаимосвязаны. Как ребенок не существует вне семьи, школы и т. д., так и эти общественные институты не имеют существования отдельного от взаимодействующих с ними и благодаря им индивидов. Единство и взаимодействие всех личностных и средовых компонентов *Левин* называет жизненным или психологическим пространством.

Важнейшими процессами переходного возраста *Левин* считает расширение жизненного мира личности, круга ее общения, групповой принадлежности и типа людей, на которых она ориентируется. Поведение подростка (юноши) определяется прежде всего марги-

¹ Не следует смешивать социогенетический подход в психологии и социологические исследования юношества, имеющие совсем другие задачи.

² Подробнее о нем см.: *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1968, с. 98—103; *Ярошевский М. Г.* История психологии. 2-е изд., перераб. М., Мысль, 1976, с. 402—407.

нальностью (промежуточностью) его положения. Переходя из детского мира во взрослый, подросток не принадлежит полностью ни к тому ни к другому. Эта особенность его социальной ситуации и жизненного мира проявляется и в его психике, для которой типичны внутренние противоречия, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения. Эта напряженность и конфликтность тем больше, чем резче различия между миром детства и миром взрослости и чем важнее разделяющие их грани. Поэтому степень «подросткового поведения» никогда не бывает одинаковой.

Достоинство концепции *Левина* в том, что он рассматривает юность как социально-психологическое явление, связывая психическое развитие личности с изменением ее социального положения. Однако эта концепция слишком абстрактна. Ставя жизненный мир ребенка в зависимость от его непосредственного окружения, микро-среды, *К. Левин* оставляет в тени его общесоциальные детерминанты, такие, как социальное происхождение, род занятий, общие условия развития. Кроме того, *Левин* не уточняет возрастные грани периода маргинальности, в частности различий между подростком и юношей, и ее индивидуально-типологических вариаций. Между тем неопределенность возрастного статуса далеко не всегда означает также неопределенность уровня притязаний и ценностных ориентаций. Эмпирическая проверка теории *К. Левина* английским психологом *Д. Бамбером* показала, что понятие юношеской маргинальности слишком расплывчато и не объясняет конкретных вариаций психики и поведения подростков и юношей.

Общая черта био- и социогенетического подхода к юности состоит в том, что источники и движущие силы развития они усматривают главным образом во внепсихических факторах. В первом случае акцент делается на биологических процессах, происходящих в организме, во втором — на социальных процессах, в которых участвует или воздействию которых подвергается личность.

Психогенетический подход не отрицает значения ни того ни другого, но на первый план выдвигает развитие собственно психических процессов. В нем можно выделить три течения. Концепций, объясняющих поведение главным образом в терминах эмоций, влечений и других внерациональных компонентов психики, называют *психодинамическими*. Концепции, отдающие предпочтение развитию познавательных способностей и интеллекта, называют *когнитивистскими* (от «когнитивный» — познавательный) или *когнитивно-генетическими*. Концепции, в центре внимания которых стоит развитие личности в целом, называются *персонологическими*.

Ведущим представителем психодинамической теории юности является сейчас известный американский психолог *Э. Эриксон*. Его философско-методологические позиции представляют собой развитие положений фрейдистского психоанализа. *З. Фрейд* считал основной движущей силой развития личности биологически заданное половое влечение («либидо»), вернее, порождаемые им психосек-

суальные конфликты¹. Однако Эриксон в значительной мере отошел от такого упрощенного биологизма и пансексуализма. Развитие человека, по Эриксону, складывается из трех взаимосвязанных, хотя и автономных процессов: соматического развития, изучаемого биологией; развития сознательного «я», изучаемого психологией, и социального развития, изучаемого общественными науками. Основной закон развития — «эпигенетический принцип», согласно которому на каждом новом этапе развития возникают новые явления и свойства, которых не было на предшествующих стадиях процесса. Переход к новой фазе развития протекает в форме «нормативного кризиса», который внешне напоминает патологические явления, но на самом деле выражает нормальные трудности роста. Переход в новую фазу развития возможен только на основе разрешения основного противоречия, свойственного предыдущей фазе. Если противоречие не разрешено, это неминуемо скажется позже.

Развитие человека предполагает совместное действие врожденных и средовых компонентов. Представители общества — воспитатели, родители — связаны с ребенком собственными врожденными потребностями. Если ребенок нуждается в эмоциональном тепле, то родители испытывают потребность в том, чтобы опекать и нянчить младенца. Именно совпадение этих двух разнонаправленных потребностей обеспечивает искомый результат. В то же время каждое общество имеет специфические институты, в рамках и посредством которых осуществляется социализация детей. Таким образом, хотя общая последовательность и главные задачи основных фаз ~~эпигенеза~~ универсальны, инвариантны, типические способы ~~разрешения~~ этих задач варьируют от одного общества к другому. Общество делает индивида своим членом и подготавливает к выполнению ~~определенных~~ социальных функций, определяя способы, посредством которых сам индивид разрешает встающие на его пути жизненные задачи.

Эриксон подразделяет весь жизненный цикл на восемь фаз, каждая из которых имеет свои специфические задачи и может разрешиться благоприятно или неблагоприятно для будущего развития.

Первая фаза — младенчество. Ее главная задача — выработать у младенца бессознательное чувство «базового доверия» к внешнему миру. Основным средством этого служат родительская забота и любовь. Если «базовое доверие» не возникает, у младенца появляется чувство «базового недоверия» к миру, тревожность, которая может проявиться у взрослого в форме замкнутости, ухода в себя и т. п.

Во второй фазе — раннем детстве — у ребенка формируется чувство автономии и личной ценности или их противоположность — стыд и сомнение. Рост самостоятельности ребенка, начинающийся

¹ См. подробнее: Ярошевский М. Г. История психологии, 2-е изд., перераб. М., Мысль, 1976, с. 357—373, 397—402; Лейбин В. М. Психоанализ и философия неофрейдизма. М., Политиздат, 1977.

с управления своими телесными отправлениями, дает ему возможность выбора, благодаря чему на этой стадии развития закладываются такие черты будущей личности, как чувство ответственности, уважение к дисциплине и порядку.

Третья фаза — игровой возраст (приблизительно от 5 до 7 лет) — формирует чувство инициативы, желание сделать что-то. Если это желание блокируется, у ребенка возникает чувство вины. В этом возрасте решающее значение имеет групповая игра, общение со сверстниками, позволяющее ребенку примерять на себя разные роли, развивать фантазию и т. д. На этом этапе закладывается чувство справедливости, понимаемое как соответствие правилу.

Главное новообразование *четвертой фазы — школьного возраста* — чувство предприимчивости и эффективности, способность добиваться поставленной цели. Важнейшими ценностями становятся эффективность и компетентность. В отрицательном варианте развития у ребенка появляется чувство неполноценности, которое первоначально возникает из сознания своей некомпетентности, неуспешности в решении каких-то конкретных задач, чаще всего связанных с учением, а затем распространяется на личность в целом. В этом возрасте закладывается отношение к труду.

Пятая фаза — юность — характеризуется появлением чувства своей неповторимости, индивидуальности, непохожести на других, в отрицательном же варианте возникает противоположность — диффузное, расплывчатое «я», ролевая и личностная неопределенность. Типичная черта этой фазы развития — «ролевой мораторий» (от лат. moratorium — отсрочка): диапазон выполняемых ролей расширяется, но юноша не усваивает эти роли всерьез и окончательно, а как бы пробует, примеряет их к себе. Эриксон подробно анализирует механизмы формирования самосознания, новое чувство времени, психосексуальные интересы, а также патогенные процессы и варианты развития юности.

Шестая фаза — молодость — характеризуется появлением потребности и способности к интимной психологической близости с другим человеком, включая сексуальную близость. Ее альтернатива — чувство изоляции и одиночества.

Важнейшее приобретение *седьмой фазы — взрослости* — творческая деятельность и сопутствующее ей чувство продуктивности проявляются не только в труде, но и в заботе о других, включая потомство, в потребности передавать свой опыт и т. д. В отрицательном варианте появляется чувство стагнации (застоя).

Последняя, восьмая фаза — зрелый возраст, или старость — характеризуется появлением чувства удовлетворенности, полноты жизни, исполненного долга, а в отрицательном случае — отчаянием и разочарованием. Высшая добродетель этого возраста — отрешенность и мудрость, т. е. способность смотреть на дело своих и чужих рук с определенной высоты.

Работы Эриксона содержат много ценных наблюдений о развитии эмоций и самосознания в юности, а также о типичной для этого возраста психопатологии (расстройство временной перспек-

тивы, кризис идентичности и т. д.). Однако *Эриксон* так и не смог преодолеть абстрактных общих принципов фрейдизма, ставящего в основу психосексуальное развитие. Анализируя развитие эмоций и самосознания, *Эриксон* уделяет мало внимания интеллекту, который существенно влияет на содержание всех остальных психических процессов. Далее, он сплошь и рядом не различает осознание тех или иных психических состояний от их непосредственного переживания. Стадии эпигенетической модели *Эриксона* не всегда соотносятся с определенным хронологическим возрастом; некоторые аспекты формирования идентичности, которые *Эриксон* относит к юности, фактически переживаются уже в подростковом возрасте. Подчеркивая «кризисный», конфликтный характер процесса развития, *Эриксон* недооценивает свойственную ему преемственность. И, наконец, самое важное: хотя *Эриксон* уделяет много внимания социально-историческим аспектам формирования личности, это делается недостаточно конкретно. Кризисы в развитии выглядят в его концепции следствием противоречий между вызревающими у ребенка внутренними свойствами и окружающей средой, причем сами возрастные новообразования он формулирует излишне жестко и нормативно. Между тем реальное содержание «автономии», «инициативы» или «идентичности» меняется на разных стадиях жизненного пути и в зависимости от характера деятельности индивида.

Психодинамические теории пытаются объяснить развитие личности через имманентные, внутренне присущие ей чувства и влечения, имеющие в конечном счете природные, биологические истоки. Представители *персонологической* (личностной) ориентации, напротив, считают внутренний мир индивида принципиально несводимым к каким бы то ни было природным или социальным детерминантам. Ярче всего эта ориентация выражена в немецкой «понимающей психологии» 1920—1930-х годов.

По мнению *Э. Шпрангера*¹, автора влиятельной книги «Психология юношеского возраста», главная задача психологии — познание внутреннего мира личности, который тесно связан с культурой и историей.

Юношеский возраст, который тянется у девочек с 13 до 19, а у мальчиков с 14 до 22 лет, — это прежде всего определенная стадия духовного развития, хотя оно и связано с комплексом психофизиологических процессов. Главные новообразования этого возраста, по *Шпрангеру*, — открытие «я», развитие рефлексии, осознание собственной индивидуальности и ее свойств; появление жизненного плана, установки на сознательное построение собственной жизни; постепенное вращение в различные сферы жизни. Процесс этот идет изнутри вовне: от открытия «я» к практическому включению в различные виды жизнедеятельности.

Положив в основу возрастной периодизации становление духовной жизни личности, *Шпрангер* делит юность на две фазы. Для

¹ См. о нем: *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1968, с. 46—53.

14—17-летних главная проблема — кризис, связанный со стремлением к освобождению от детских отношений зависимости; у 17—21-летних на первый план выступает «кризис оторванности», чувство одиночества и т. д. *Шпрангер* подробно описывает исторические условия и социальное положение юношества, его нравственное развитие, формирование правосознания, политическую активность, выбор профессии, становление мировоззрения. Романтически-идеалистические истоки концепции *Шпрангера* очевидны. В трактовке соотношения развития самосознания и практической деятельности он явно недооценивает ведущую роль последней. Однако его работа содержит ряд тонких наблюдений, включая указание на возможность нескольких разных типов развития в зависимости от типа личности. *Шпрангер* положил начало систематическому исследованию юношеского самосознания и ценностных ориентаций.

Теория *Шпрангера* была существенно конкретизирована и развита *Ш. Бюлер*¹. Исследовательница уделяет особое внимание разграничению биологического и культурного созревания, которые не совпадают ни по срокам, ни по содержанию. Связывая биологическое и культурное созревание с особенностями протекания психических процессов, Бюлер выделяет две фазы: негативную и позитивную.

Негативная фаза начинается еще в препубертатный период. Ее характерные черты — беспокойство, тревога, раздражительность, диспропорции в физическом и психическом развитии, агрессивность и т. д. Это период метаний, противоречивых чувств, абстрактного бунта, меланхолии, снижения работоспособности. У девочек пик негативности приходится на пременструальный возраст, продолжаясь от 2 до 9 месяцев, и обычно заканчивается с началом менструаций, в среднем негативная фаза развития падает у них на 11—13 лет. У мальчиков предел возрастных колебаний гораздо больше и негативная фаза обычно приходится на 14—16 лет.

Позитивная фаза наступает постепенно и выражается в том, что подросток начинает ощущать близость с природой, по-новому воспринимать искусство, у него появляется новый мир ценностей, потребность в интимной человеческой близости, он испытывает чувство любви, мечтает и т. д. В изучении внутреннего мира личности Бюлер придает решающее значение биографическому методу и особенно изучению дневников. Собрав свыше 100 юношеских дневников, она обнаружила удивительную устойчивость их тематики (интерес к собственной личности, чувство одиночества, проблема времени, поиск идеала, жажда любви и т. п.), несмотря даже на различия между поколениями (Бюлер сопоставила три девичьих дневника разных периодов — с 1873 до 1910 г.).

Персонологическая ориентация в психологии юношеского возраста была полезным противовесом натуралистическим биогенетическим концепциям. Однако идеалистические философские позиции,

¹ Фрагменты ее книги «Душевая жизнь юношества» опубликованы в сб.: Педология юности/ Под ред. И. Арямова. М.—Л., Учпедгиз, 1931.

стремление вывести развитие личности из глубин ее собственной мотивации, недооценка социально-классовых различий и увлечение субъективными источниками резко ограничивали ее возможности. Работы этого типа редко поднимаются над описанием чувств и переживаний молодых людей. Нельзя не сказать и об ограниченности дневникового метода. При всей его ценности дневник — источник весьма субъективный. Прежде всего дневники ведут далеко не все. В одни эпохи это модно, в другие — нет. Поскольку ведение дневника предполагает определенный уровень образования, наличие свободного времени и склонность к рефлексии, юноши и девушки из буржуазно-интеллигентских семей вели их чаще, чем выходцы из рабочей среды. Из 93 дневников (38 юношеских и 55 девичьих), обобщенных *Бюлер* в книге «Три поколения в юношеском дневнике» (1934), только пять принадлежали детям рабочих и ремесленников и лишь три автора сами были рабочими. Весьма устойчивы также половые различия — девочки ведут дневники в несколько раз чаще, чем мальчики. Что же касается людей, ведущих интимный дневник на протяжении всей жизни, то они не только редки, но и отличаются целым рядом индивидуальных особенностей.

В отличие от психодинамических и персонологических теорий, связывающих юность главным образом с развитием эмоций или духовного мира и самосознания личности, в центре внимания *когнитивно-генетической теории* находится развитие интеллекта, познавательные процессы, способность индивида совершать те или иные логические операции. При этом, в противоположность бихевиористским взглядам, по которым становление личности выглядит результатом более или менее внешнего «научения», эта теория утверждает закономерное развитие умственных способностей, стадии которого строго детерминированы.

Родоначальник этой теории — выдающийся швейцарский психолог *Ж. Пиаже* выделяет в умственном развитии ребенка четыре главные стадии, каждая из которых, в свою очередь, подразделяется на ряд фаз¹.

Переходный возраст (12—15 лет) характеризуется, по *Пиаже*, тем, что у подростка созревает способность абстрагировать мыслительные операции от объектов, над которыми эти операции производятся. Это усложнение мыслительных действий оказывает важное влияние на все прочие стороны жизни, включая эмоции. *Пиаже* указывает два таких момента. Прежде всего вступление в фазу формальных операций вызывает у подростка и юноши особое тяготение к общим теориям, формулам и т. д. Склонность к теоретизированию становится, в известном смысле, возрастной особенностью. Общее решительно преобладает над частным. Создаются собственные теории политики, философии, формулы счастья и любви. Как замечает *Пиаже*, даже девичья мечта о суженом оказывается своеобраз-

¹ См.: *Пиаже Ж.* Избр. психологические труды. М., Просвещение, 1969; о нем: *Ярошевский М. Г.* История психологии. 2-е изд., перераб. М., Мысль, 1976, с. 407—410; *Анцыферова Л. И.* Материалистические идеи в зарубежной психологии. М., Наука, 1974, с. 251—300.

разной теорией, объединяющей множество свойств, которые либо вовсе несовместимы друг с другом, либо сочетаются крайне редко.

Вторая особенность юношеской психики, связанная с формально-операционным мышлением, — изменение соотношения категорий возможности и действительности. Ребенок мыслит прежде всего о действительности, у юноши на первый план выступает категория возможности. Это объясняется не только его эмоциональными свойствами и особенностями положения, но и тем, что формальная мысль по самой своей природе видит в действительности только часть сферы возможного. Поскольку логическое мышление оперирует не только реальными, но и воображаемыми объектами, освоение этого стиля мышления неизбежно рождает интеллектуальное экспериментирование, своеобразную игру в понятия, формулы и т. д. Отсюда — своеобразный эгоцентризм юношеского мышления: ассимилируя весь окружающий мир в свои универсальные теории, юноша, по словам *Пиаже*, ведет себя так, как если бы мир должен был подчиняться системам, а не системы — действительности.

Концепция *Пиаже* получила широкое научное признание. «...В современной психологии не существует другой экспериментально и математически обоснованной стадийной схемы формирования умственных действий и операций от младенчества до юности, кроме созданной *Пиаже*»¹.

Однако теория *Пиаже* не претендует на универсальность. Сосредоточив все внимание на когнитивных процессах, она оставляет в тени развитие мотивационной сферы и эмоциональной жизни ребенка. Социальный мир выступает у *Пиаже* главным образом как фон развития интеллекта, а умственные операции рассматриваются практически вне связи с предметной деятельностью ребенка, характером его общения и т. д. Применительно к юношескому возрасту этот недостаток особенно заметен. А о более старших возрастах, когда формирование интеллекта завершено, *Пиаже* вообще не говорит.

Дальнейшим развитием идей *Пиаже* является когнитивно-генетическая теория американского психолога *Л. Колберга*, который совместил принципы генетической психологии *Пиаже* с некоторыми идеями социальной психологии.

Колберг рассматривает развитие интеллекта как аспект целостного процесса развития личности, причем социальная среда выступает не как система внешних взаимодействий, а как система возможностей, стимулирующих индивида к принятию определенных социальных ролей.

Свой подход *Колберг* наиболее подробно раскрывает на примере развития морального сознания. Он различает *три* главных *уровня* моральных суждений: доморальный уровень, «конвенциональную» (от слова «конвенция» — договор; нечто обусловленное)

¹ Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. 2-е изд., доп. М., Политиздат, 1974, с. 279.

мораль» и «автономную мораль». На первом, низшем уровне моральная ценность мыслится как нечто внешнее; на втором она усматривается в выполнении хороших или правильных ролей, поддержании установленного порядка и оправдании ожиданий других; на третьем уровне моральная ценность переносится внутрь личности, поведение лица должно соответствовать принятым им самим нормам и принципам. Каждому из этих уровней соответствуют определенные фазы умственного развития. Экспериментальные исследования *Колберга* подтвердили, что люди, поставленные перед лицом определенной моральной дилеммы, решают ее по-разному, в зависимости от уровня своего интеллектуального развития. Однако моральных стадий больше, чем логических. Достижение определенной стадии умственного развития — необходимое, но не достаточное условие перехода в следующую фазу морального развития. Человек, не способный к формально-логическим операциям, не может иметь осознанных моральных принципов, но многие люди, вполне зрелые умственно, тем не менее не обладают автономной моралью. В связи с этим *Колберг* и его сотрудники подробно изучают особенности морального сознания подростков и юношей, используя и метод поперечных срезов, и лонгитюд, и межкультурные сопоставления.

Работы *Л. Колберга*, посвященные генезису морального сознания, в целом положительно оцениваются советскими психологами¹. Однако метод *Колберга*, состоящий в том, что испытуемым разного возраста и образовательного уровня предлагается оценивать и разрешать воображаемые конфликтные ситуации морального порядка, хотя и позволяет измерить уровень развития морального сознания, не позволяет с уверенностью предсказать, каковы будут реальные поступки людей. *Колберг* рассматривает развитие структуры морального сознания безотносительно к изменению его содержания и функций. Возможности такого подхода ограничены. *Колберг*, например, констатирует, что скепсис и релятивизм, которые раньше были типичны только для меньшинства студентов американских колледжей, теперь (в 1970-х годах) появляются в более раннем возрасте, уже у старшеклассников, и выражены гораздо сильнее: две трети обследованных им студентов младших курсов Гарвардского университета заявили, что никаких универсальных моральных принципов не существует. Но стоит ли за этим более раннее интеллектуальное созревание, включающее в себя также критическое отношение к обыденной морали, или углубление идеологического кризиса американского общества, разочарование молодежи в буржуазной системе ценностей, а также влияние идеологии принципиального аморализма? На эти вопросы теория *Колберга* не отвечает.

Мы кратко рассмотрели, таким образом, основные теоретические подходы к изучению юношеской психологии. В своих крайних формах они кажутся взаимоисключающими и развивались в острой полемике друг с другом. Однако при всем различии исход-

¹ См.: Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1968, с. 323—325.

ных принципов эти теории зачастую описывают одни и те же процессы и даже периодизируют их более или менее одинаково.

Является ли психологическая напряженность следствием полового созревания, неопределенности социального статуса или противоречивости ценностных ориентаций подростка? Этот вопрос нельзя ставить по принципу «или — или», так как налицо все эти моменты и проблема заключается именно в их взаимодействии. Разные теории просто подходят к проблеме с разных сторон и являются в этом смысле взаимодополнительными.

Или взять такой общеизвестный феномен, как категоричность юношеских суждений и абстрактность жизненных планов. Эриксон связывает эти явления с незавершенностью юношеской идентичности, когнитивно-генетическая теория — с определенным уровнем развития интеллекта, а социальные психологи — с особенностями ролевой структуры и маргинальностью положения личности. Но эти объяснения, в сущности, не противоречат друг другу. Задача состоит именно в том, чтобы проследить взаимосвязь и выяснить удельный вес каждого из указанных моментов.

Общий методологический недостаток рассмотренных зарубежных теорий юности — их односторонность, которую они пытаются преодолеть путем эклектического сочетания разных подходов, или «факторов развития». Советская психология не отрицает ни значения поставленных этими авторами проблем, ни правомерности специального изучения психофизиологических процессов, психосексуального развития, эмоций, интеллекта, самосознания, общения и т. д. Но она подчеркивает, что ни один из этих процессов в отдельности не определяет развитие личности в целом. Более того, эти частные процессы сами могут быть поняты только в их взаимосвязи и взаимозависимости, на основе принципа единства сознания и деятельности.

Глава II

ЮНОСТЬ КАК СТАДИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

II. 1. Онтогенез и жизненный путь

Теоретико-методологические принципы комплексного изучения юности, как и других этапов жизненного пути, в советской психологии были сформулированы *Л. С. Выготским*.

Согласно его теории развития высших психических функций, конкретизировавшей положения К. Маркса о социальной сущности человека, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая»¹.

Однако в отличие от социогенетических концепций, рассматривавших развитие ребенка как результат воздействия «внешней», социальной среды, *Л. С. Выготский* подчеркивал, что среду надо рассматривать не как «обстановку развития», которая извне определяет развитие ребенка; воздействия среды сами меняются количественно и качественно, в зависимости от того, через какие ранее возникшие психологические свойства, включая возрастные особенности ребенка, они преломляются.

Принцип единства социального и индивидуального четко выражен в предложенном *Л. С. Выготским* понятии «социальной ситуации развития». «Этим термином он обозначал то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу»².

Становление человека как индивида и личности, по *Выготскому*, предполагает диалектическое взаимодействие двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов развития — *натурального и социального*.

¹ *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. — В кн.: Развитие высших психических функций. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960, с. 197—198.

² *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1968, с. 152.

В основе *натурального ряда* лежат биологически обусловленные процессы созревания и вообще онтогенеза. Но становление человека как субъекта деятельности и как личности осуществляется только в процессе его социализации. Социализацией марксистская социология называет те влияния «среды в целом, которые приобщают индивида к участию в общественной жизни, учат его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей»¹.

Фазы жизненного пути накладываются на этапы онтогенеза настолько тесно, что мы нередко не замечаем их различия и даже называем «возрастными» такие понятия, как «дошкольник» или «старший школьник», которые в действительности соотносятся с принятыми сегодня ступенями общественного воспитания, образования и обучения. Но эти два ряда изменений не тождественны. Как пишет Б. Г. Ананьев, «наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает, и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях»².

Для переходного возраста гетерохронность развития особенно важна, так как именно из нее вытекают основные противоречия юношеской психологии. Эта гетерохронность не только объективный факт, детерминирующий положение и деятельность подростка, она должна рассматриваться также в связи с тем значением и личностным смыслом, которые она имеет для самой формирующейся личности. Важную роль при этом играет самосознание и «внутренняя позиция» личности. «Внутренняя позиция» складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать. Именно эта внутренняя позиция обуславливает определенную структуру его отношения к действительности, к окружающим и к самому себе. Через эту внутреннюю позицию и преломляются в каждый данный момент воздействия, идущие от окружающей среды»³.

Таким образом, чтобы содержательно раскрыть психологию юношеского возраста, нужно, во-первых, выделить возрастные особенности юности в натуральном ряду развития; во-вторых, осмыслить особенности социального положения юношества как возрастной группы и юности как специфической фазы социализации; в-третьих, рассмотреть, как эти два ряда процессов преломляются в психике и поведении личности.

¹ Щепанский Я. Элементарные понятия социологии. М., Прогресс, 1969, с. 51.

² Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Изд-во ЛГУ, 1968, с. 109.

³ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1968, с. 174.

II. 2. Натуральный ряд развития (процессы физического созревания)

Понятие юности всегда было тесно связано с понятием переходного возраста, центральным биологическим процессом которого является половое созревание. В физиологии этот процесс условно подразделяется на три фазы: 1) препубертатный, или подготовительный, период, 2) собственно пубертатный период, в течение которого осуществляются основные процессы полового созревания, и 3) постпубертатный период, когда организм достигает полной биологической зрелости. Если совместить это деление с привычными возрастными категориями, то препубертатный период соответствует предподростковому (или младшему подростковому), пубертатный — подростковому, постпубертатный — юношескому возрасту.

Все процессы созревания протекают крайне неравномерно и неодновременно, причем эта гетерохронность проявляется как на межиндивидуальном (один мальчик 14—15 лет может быть постпубертатным юношей, другой — пубертатным подростком, а третий — допубертатным ребенком), так и на внутрииндивидуальном уровне (разные биологические системы одного и того же человека созревают неодновременно).

Как связаны друг с другом разные аспекты физического созревания? В целом скелетная зрелость, появление вторичных половых признаков и период скачка в росте тесно связаны друг с другом как у мужчин, так и у женщин. Однако ни рост, ни степень маскулинности (мужеподобности) телосложения у мужчин, по-видимому, не связаны со сроками полового созревания. Межиндивидуальные различия здесь довольно велики. У раносозревающих мальчиков (*акселеранты*) вторичные половые признаки становятся заметными уже на 11-м году жизни, а максимальный рост приходится на 13-й год. Их поздносозревающие ровесники (*ретарданты*) отстают на 2 года.

По данным Калифорнийского лонгитюда, мальчики-акселеранты в течение целого ряда лет остаются выше, тяжелее и сильнее остальных, причем максимум различий приходится на 14—16 лет. У девочек созревание начинается на 2 года раньше, чем у мальчиков, причем акселерантки чаще бывают приземистыми и пухлыми. Акселерантки превосходят в росте ровесниц-ретарданток, пока те не пройдут период скачка в росте, но в конечном счете ретардантки становятся выше и стройнее. Максимум различий в размерах и весе между рано- и поздносозревающими девочками приходится на 12—14 лет.

Пубертатный период — одна из критических стадий в развитии организма, когда происходит преобразование системы центральных звеньев, присущей предыдущему периоду, в новую систему, необходимую для последующего периода развития. Это, естественно, повышает восприимчивость организма к действию разнообразных внешних факторов и, следовательно, снижает его сопротивляемость (резистентность) к ним. Отсюда — представление об особой «хруп-

кости» подростка. Но относительное снижение резистентности, как пишет известный советский физиолог И. А. Аршавский, представляет собой только один аспект развития адаптивных способностей организма. Критическая стадия онтогенеза «характеризуется преобразованием одного доминантного состояния, свойственного предыдущему возрастному периоду, в существенно новое доминантное состояние, требующееся в последующем возрастном периоде»¹. Иначе говоря, чувствительность, или возбудимость, организма не просто повышается, а становится более избирательной. Критические периоды называются также *сензитивными*, причем принято уточнять, к чему именно наиболее сензитивен этот возраст.

Как влияет физическое развитие, включая конституциональные особенности организма и темп его созревания, на психические процессы и свойства личности, ответить нелегко, потому что влияние природных свойств невозможно вычленить из совокупности социальных условий, в которой эти свойства проявляются и оцениваются. Дело не в том, что генетические факторы не имеют самостоятельного значения. Вполне возможно и даже вероятно, что определенные гены несут в себе программы развертывания и физических свойств, и некоторых особенностей темперамента, и умственных склонностей индивида. Но, имея дело с поведением и сложными психическими свойствами человека, наука не может (во всяком случае, сегодня) однозначно разделить их генетические и социальные детерминанты.

Существует довольно много работ, сопоставляющих отдельные показатели физического развития (например, роста) с отдельными же показателями развития психического (интеллекта или эмоций). В последние годы ученые предпочитают сравнивать не отдельные взятые свойства, а системные образования. Два момента исследуются при этом особенно интенсивно: влияние генетически заданных и сохраняющихся на протяжении всей жизни конституциональных особенностей организма, так называемого *соматотипа*, и влияния *темпа* физического созревания, который характеризует только определенную фазу развития человека. Эти два фактора взаимосвязаны, поскольку и соматотип, и темп созревания обусловлены генетически, причем некоторые признаки того и другого можно различить только ретроспективно (высокий рост подростка может быть показателем определенного соматотипа — в этом случае его рост всегда будет выше среднего, а может быть просто результатом раннего развития — в этом случае сверстники в дальнейшем догонят его). Однако они не тождественны, и лонгитюдные исследования позволяют их разграничить.

В целом, как замечает американский психолог Д. Клозен, телесные свойства, постоянные или временные, могут влиять на поведение и психику подростка по трем линиям. Прежде всего относитель-

¹ Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации. — В кн.: Возрастная физиология. В серии «Руководство по физиологии». Л., Наука, 1975, с. 60.

ная зрелость, рост и телосложение непосредственно влияют на соответствующие физические способности: имея преимущества в росте, весе и силе, мальчик-акселерант в течение ряда лет может без особого труда превосходить своих ровесников-ретардантов в спорте и иных физических занятиях. Далее, зрелость и внешность имеют определенную социальную ценность, вызывая у окружающих людей соответствующие чувства и ожидания. Однако индивидуальные способности не всегда соответствуют ожиданиям, основанным на внешности; например, очень высокий мальчик с плохой координацией движений будет плохим баскетболистом, а ждут от него многого. Отсюда — третье измерение: образ «я», в котором преломляются собственные способности и их восприятие и оценка окружающими.

Если *непосредственное* влияние соматотипа на психику проблематично, то опосредствованное его влияние бесспорно. Современная наука различает три главных соматотипа — *эндоморфный* (рыхлый, с избытком жира), *мезоморфный* (стройный, мускулистый) и *экторморфный* (худой, костлявый), которые обладают в глазах людей неодинаковой привлекательностью, причем эта оценочная шкала формируется довольно рано и весьма устойчива. Во всех возрастах наиболее привлекателен мезоморфный тип, а наименее — эндоморфный тип. Со стройным, мускулистым телом подростки ассоциируют качества вожака, спортивность, энергичность и т. д. Напротив, толстяк, «жирный» часто является предметом насмешек.

Мезоморфный тип представляется желательным как для мальчиков, так и для девочек. У мальчиков особое восхищение вызывает также высокий рост. Для мальчика-подростка величина и величие почти синонимы. Вот бесхитростное признание одного пятиклассника: «Хотя Юрий Гагарин был небольшого роста, я представляю его высоким. Ведь он совершил такой подвиг! А великий человек, мне кажется, должен быть обязательно большого роста».

Ассоциативная связь между ростом и социальным статусом не чужда и взрослым. Американский психолог *П. Уилсон* представлял студентам нескольких классов своего колледжа одного и того же мужчину, которого он называл «мистер Инглэнд». В одном классе «мистер Инглэнд» выступал как студент из Кэмбриджа, во втором — как лаборант, в третьем — как преподаватель психологии, в четвертом — как «доктор Инглэнд, доцент из Кэмбриджа», а в последнем — как «профессор Инглэнд из Кэмбриджа». После того как иностранный гость ушел, студентов попросили максимально точно оценить рост «мистера Инглэнда». Оказалось, что по мере своего подъема по лестнице научных званий «мистер Инглэнд» неуклонно увеличивался и в росте, так что последняя группа оценила его рост на пять дюймов выше, чем первая. Рост преподавателя, который ходил вместе с «мистером Инглэндом» и звание которого не менялось, во всех классах оценили совершенно одинаково. Этот остроумный эксперимент подтверждает, что, чем выше социальный статус человека, тем больше люди склонны переоценивать его рост.

Сопоставление поведения детей от 5 до 16 лет с их внешностью и физическим развитием в рамках Калифорнийского лонгитюда показало, что между соматотипом, с одной стороны, и психикой и поведением — с другой, существует определенная зависимость. Высокие, рослые мальчики держались более естественно, меньше рисовались, требовали к себе меньше внимания и, за исключением детского возраста (5—7 лет), были более сдержанными. Они были также намного послушнее, чем их низкорослые ровесники, хотя с возрастом связь между ростом и послушанием уменьшалась, сходя к 14—16 годам на нет. Особенно большая разница между акселерантами и ретардантами в степени «показного» поведения и сдержанности наблюдалась в 11—13 лет, когда акселерированные мальчики как раз вступали в период скачка в росте.

Существует тесная связь между внешностью подростка и его оценкой одноклассниками. У мальчиков 14—16 лет возраст полового созревания значимо связан только с одной из таких оценок — сверстники считают акселерантов более «уверенными». Зато рост связан с четырьмя оценками, маскулинность телосложения — с шестью, физическая сила — с десятью, мезоморфный тип — с четырнадцатью оценками (из 20).

У девочек соматотип и оценка со стороны ровесниц также связаны, но менее тесно, чем у мальчиков.

В оценке подростков психологами проявилась та же тенденция: мальчики с выраженными компонентами мезоморфности выглядели более агрессивными, более популярными, менее интроспективными и более социально зрелыми, чем мальчики, у которых мезоморфных компонентов мало.

Больше всего трудностей в отношениях со сверстниками наблюдалось у мальчиков с выраженной эндоморфной конституцией, особенно в подростковом возрасте. Эти мальчики редко занимают ведущее положение среди сверстников, часто являются предметом насмешек, имеют меньше возможностей выбора друзей и чаще испытывают потребность в поддержке.

Однако влияние соматотипа на личность не однозначно и не фатально. Как уже сказано, одни и те же качества имеют неодинаковое значение на разных этапах развития. Если подростку для самоутверждения среди сверстников достаточно роста и физической силы, то позже на первый план выступают интеллектуальные и волевые качества и тот, кто шел по линии наименьшего сопротивления, может оказаться в трудном положении.

Многое зависит и от самосознания. Один, осознав свою физическую слабость, пассивно смиряется с ней или начинает испытывать гнетущее чувство неполноценности. Другой компенсирует недостаток достижениями в иной сфере (например, в учебе). Третий пытается исправить самый физический недостаток (например, усиленными занятиями спортом). Выбор этих вариантов во многом зависит от позиции взрослых, родителей и учителей.

Судя по данным лонгитюдных исследований, в подростковом возрасте признаки соматотипа имеют относительно самостоятель-

ное значение, в юности же они выступают преимущественно в связи с более общими особенностями процесса созревания. Поскольку и взрослые и сверстники обычно воспринимают акселерированных мальчиков как более зрелых, им не приходится бороться за положение и статус. Большинство лидеров в старших классах выходят из них. Напротив, ретарданты кажутся окружающим «маленькими» не только в физическом, но и в социально-психологическом смысле. Ответом на это могут быть инфантильные, не соответствующие возрасту и уровню развития, поступки, преувеличенная, рассчитанная на внешний эффект и привлечение к себе внимания активность или, наоборот, замкнутость, уход в себя.

Эти различия сохраняются и в юности. Обследование двух групп 17-летних юношей показало, что ретарданты чаще акселерантов испытывают чувство неполноценности, считают себя отвергнутыми и подавленными родителями, причем устойчивая потребность в опеке сочетается у ретардантов с подростковой мятежностью, жаждой автономии и освобождения от внешнего контроля.

Однако оценить раннее созревание в целом как благоприятный, а позднее — как неблагоприятный фактор развития было бы все-таки рискованно. Раносозревающий мальчик имеет в своем распоряжении меньше времени на то, чтобы консолидировать самосознание и волю, которые нужны, чтобы выдержать испытания пубертатного периода, связанные с гормональными и физиологическими сдвигами, как бы положительно эти сдвиги ни воспринимались. Как полагает американский психолог *Г. Пескин*, мальчик-акселерант, будучи к началу полового созревания хронологически и психологически моложе поздносозревающих сверстников, испытывает большую тревогу по этому поводу. Признание, которое он получает со стороны окружающих, уменьшает эту тревожность, но одновременно вырабатывает у него устойчивую потребность в таком признании и чувство зависимости от группы, а также побуждает строже контролировать свои импульсы.

Ретардированный мальчик, имея длинный подготовительный период, может решать свои проблемы более гибко. Следы этих различий иногда можно обнаружить и у взрослых. Бывшие акселеранты, обследованные после 30 лет, имели более высокие показатели по доминантности (напористость, стремление и способность быть лидером, главенствовать), социальной приспособленности и производимому ими хорошему впечатлению, тогда как у ретардантов наблюдалось больше психоневротических симптомов. Зато акселеранты оказались более конформными и «приземленными», ретарданты же — психологически более тонкими и восприимчивыми.

Влияние темпа созревания на девочек изучено хуже, но известно, что оно более противоречиво. Раннее физическое развитие имеет для девочки несколько другие последствия, чем для мальчика. Мальчику всегда желательно быть больше и сильнее сверстников, так как это повышает его престиж, позволяет вступить в круг старших ребят и уравнивает его по физическому развитию с девочками своего возраста. Акселерированная девочка крупнее не только

ровесниц, но и большинства мальчиков-одногодков. В то же время к общению с более старшими мальчиками девочка зачастую еще психологически не готова. Это создает для нее целый ряд трудностей.

Однако, как и у мальчиков, такая зависимость не универсальна. Раннее созревание может быть невыгодно для девочки в один период развития и весьма благоприятно — в другой. Семнадцатилетние акселерантки из Калифорнийского лонгитюда обнаружили более положительный образ «я» и окружающего мира, чем их ретардированные сверстницы. У ретардированных девушек-студенток уровень тревожности выше, чем у акселерированных и у «средних».

Можно предположить также, что определенная часть различий, существующих в этом отношении между мальчиками и девочками, отражает традиционные стереотипы «маскулинности» и «фемининности» и поэтому сглаживается по мере ослабления их поляризации.

II. 3. Социальный ряд развития (процессы социализации)

Натуральный ряд развития описывает процесс созревания человека как индивида, историю становления, дифференциации и интеграции некоторой системы природно детерминированных свойств. Социальный ряд развития описывает движение от общества к личности, процессы социализации индивида, этапы его приобщения к культуре, овладения общественно необходимыми знаниями, нормами и ценностями и включения в общественно-производственную деятельность. Психологические свойства личности, в том числе возрастные, рассматриваются при этом как производные от ее социального положения и жизнедеятельности, которые, в свою очередь, обусловлены системой общественных отношений.

Выше уже говорилось об историчности понятия и хронологических границ юности и об удлинении этой фазы жизненного пути в новое время. Научно-техническая революция делает физическое и социальное созревание человека еще более неравномерным.

Половое созревание, которое издавна считается нижней границей юности, сегодня начинается и заканчивается значительно раньше, чем в прошлом столетии и даже 20—30 лет тому назад. По данным *В. Г. Властовского*, в середине 1930-х годов средний возраст начала менструаций у девочек-москвичек составлял 15 лет 2 месяца; сейчас менструации начинаются уже в 13 лет (в сельской местности несколько позже). Аналогичные сдвиги характеризуют и другие аспекты физического созревания мальчиков и девочек. Это не может не сказываться на психике и поведении подростков и юношей, заставляя психологов «снижать» границы юношеского возраста.

Напротив, начало самостоятельной трудовой жизни, с которой в первую очередь ассоциируется социальная зрелость, отодвинулось. Усложнение общественной, и прежде всего трудовой, деятельности, в которой должен участвовать человек, повлекло за собой удлинение общественно необходимых сроков обучения. Новые по-

коления молодежи значительно позже, чем их ровесники в прошлом, начинают самостоятельную трудовую жизнь, дольше сидят за школьными партами разного размера. Из людей, родившихся в России в 1906 г., к 16 годам почти треть уже работали, а к 20 годам почти все юноши уже начали трудовую жизнь. Сегодня значительная часть молодежи этого возраста еще учится. Переход к всеобщему среднему образованию означает, что все дети и подростки от 7 до 17 лет должны учиться в том или ином учебном заведении. Что же касается студенческой молодежи, то она заканчивает образование только в 22—25 лет.

Увеличение подготовительного периода связано не только с усложнением трудовой деятельности, требующей более длительного обучения, но и с расширением сферы индивидуального самоопределения и повышением требований к его осознанности. Бóльшая свобода выбора и меньшая социальная скованность способствуют формированию более гибкого социального характера, обеспечивая большее разнообразие индивидуальных вариаций. Но обратной стороной этого процесса является психологическое усложнение самоопределения. Продление периода, когда юноша «примеряет» на себя различные взрослые роли, но еще не идентифицируется с ними окончательно, объективно означает удлинение первичной социализации.

Изменения в возрастной структуре населения, возрастном разделении труда и содержании процесса социализации накладывают отпечаток и на содержание нормативных критериев социальной зрелости и ее субъективного выражения — чувства взрослости.

Б. Заззо, изучавшая группу взрослых французов, нашла, что начало юности почти все они относят к 14 годам, связывая ее с половым созреванием. Однако представление о времени и критериях ее окончания расходятся. Рабочие и низшие служащие считают, что их юность закончилась в 18,5 года (первое число обозначает количество лет, второе — месяцев), инженерно-технические работники отодвигают этот срок до 19,7 года, предприниматели и лица свободных профессий — до 20,5 года. Субъективная средняя продолжительность юности колеблется, таким образом, в зависимости от длительности полученного образования, от 4,2 до 6,6 года. Мало того. Почти все опрошенные считают, что конец юности еще не означает наступления действительной зрелости. Длительность периода «неполной зрелости» также варьирует в зависимости от образования и социального положения, составляя 4,8 — для рабочих, 4,4 — для инженеров и техников, 8 лет — для высших специалистов. Получается, что, чем выше образование и социальный статус личности, тем позже она обретает чувство взрослости. Существенно варьируют и критерии социальной зрелости.

Пытаясь сформулировать единый критерий социальной зрелости, некоторые авторы выбирают в качестве такого рубежа начало самостоятельной трудовой жизни. Этот критерий не только социально и психологически значим, но и объективирован в народнохозяйственной статистике, которая позволяет проследить историче-

ские и когортные сдвиги. Но «начало трудовой жизни», «экономическая самостоятельность» и «приобретение стабильной профессии» часто хронологически не совпадают друг с другом. Взяв за основу этот критерий, мы нашли бы прежде всего громадную неравномерность в темпах социального созревания разных групп молодежи: раньше созревает сельская молодежь, потом рабочие и позже — учащаяся молодежь, студенчество. Эмпирически подтвердить эту схему легко: у работающей молодежи раньше формируется чувство личной ответственности, она раньше узнает цену деньгам, быстрее избавляется от некоторых подростковых стереотипов. Но такая схема недооценивает роль учащейся молодежи, удельный вес которой в нашем обществе неуклонно растет. Хотя студенчество дольше сохраняет относительно зависимый социальный статус, оно опережает своих работающих сверстников в культурно-образовательном отношении, с чем связаны более сложные формы социальной ответственности.

Не все просто и с работающей молодежью. Многие из тех, кто рано начинает работать, еще не завершили ни общего, ни профессионального образования и не считают свою профессию окончательной. Среди этой части молодежи велика текучесть, часты нарушения трудовой дисциплины и т. д. Введение института наставников на производстве лишний раз подчеркивает, что процесс первичной социализации не заканчивается с поступлением на работу.

Все это заставляет рассматривать социальное созревание как многомерный процесс, имеющий не один, а несколько критериев. Важнейшие из них — завершение образования, приобретение стабильной профессии, начало трудовой деятельности, материальная независимость от родителей, политическое и гражданское совершеннолетие, служба в армии (для мужчин), вступление в брак, рождение первого ребенка.

Но и фактические сроки осуществления, и психологическая значимость этих качественно различных (в одних случаях речь идет о реальных достижениях, в других — о юридических нормах) процессов и событий неодинаковы в разных социальных и этнических средах. Причем эта гетерохронность, как и гетерохронность физического созревания, является не только социально-групповой, но и внутриличностной. Юноша может быть достаточно зрелым в сфере трудовой деятельности, оставаясь в то же время на подростковом уровне в сфере отношений с девушками или в сфере культурных запросов, и наоборот. Соответственно и подход к нему в разных сферах жизни должен быть дифференцированным.

Переход от детства к взрослости характеризуется увеличением числа и *расширением диапазона* фактически доступных или нормативно обязательных для индивида данного возраста социальных ролей, это связано с расширением сферы его жизнедеятельности. Начало трудовой жизни означает приобретение профессиональной роли, вступление в брак — семейной и т. д. За этим количественным ростом стоят также качественные сдвиги, поскольку важнейшие социальные роли существуют не изолированно, а в законо-

мерной внутренней взаимосвязи. Усвоение некоторого *типа ролей* влечет за собой целый ряд других ролей, прав и обязанностей; так, вступление в брак не просто «прибавляет» к уже существующим ролям еще одну, но означает перестройку всей прежней ролевой структуры личности.

Наконец, в процессе развития существенно меняется *субъективная значимость и соотношение* разных ролей и связанных с ними отношений: если подросток может основывать свое самоуважение главным образом на своем положении в компании сверстников, то у взрослого эти отношения отодвигаются на второй план, уступая ведущее место другим: общественно-производственным, трудовым ролям.

Каковы же в свете всего сказанного хронологические рамки и содержание юности как фазы жизненного пути?

Переход от детства к зрелости в целом охватывает возраст от 11—12 до 23—25 лет и делится на три этапа.

Подростковый, отроческий, возраст (от 11—12 до 14—15 лет) является переходным главным образом в *биологическом смысле*, поскольку это возраст полового созревания, параллельно которому достигают в *основном* зрелости и другие биологические системы организма. В *социальном плане* подростковая фаза — это продолжение первичной социализации. Все подростки этого возраста — школьники, они находятся на иждивении родителей (или государства), их ведущей деятельностью остается учеба. Социальный статус подростка мало чем отличается от детского. *Психологически* этот возраст крайне противоречив. Для него характерны максимальные диспропорции в уровне и темпах развития, обусловленные в значительной мере биологически. Важнейшее психологическое новообразование возраста — *чувство взрослости* — представляет собой главным образом новый уровень притязаний, предвосхищающий будущее положение, которого подросток фактически еще не достиг. Отсюда — типичные возрастные конфликты и их преломление в самосознании подростка. В целом это период завершения детства и начала «вырастания» из него.

Юношеский возраст (от 14—15 до 18 лет) представляет собой в буквальном смысле слова «третий мир», существующий *между* детством и взрослостью. *Биологически* — это период завершения физического созревания. Большинство девушек и значительная часть юношей вступают в него уже постпубертатными, однако на его долю выпадает задача многочисленных «доделок» и устранение диспропорций, обусловленных неравномерностью созревания. К концу этого периода основные процессы биологического созревания в большинстве случаев завершены, так что дальнейшее физическое развитие можно рассматривать уже как принадлежащее к циклу взрослости.

Социальное положение юношества неоднородно. Юность — завершающий этап первичной социализации. Подавляющее большинство юношей и девушек еще учащиеся, их участие в производственном труде рассматривается не только и не столько с точки

зрения его экономической эффективности, сколько с точки зрения его воспитательной ценности. Работающая молодежь 16—18 лет (некоторые правовые акты именуют их «подростками») имеет особый юридический статус и пользуется целым рядом льгот (сокращенный рабочий день, оплачиваемый как полный, запрещение сверхурочных и ночных работ и работы в выходные дни, отпуск продолжительностью в один календарный месяц и т. д.). Однако деятельность и ролевая структура личности на этом этапе уже приобретают ряд новых, взрослых качеств. Главная социальная задача этого возраста — выбор профессии. Общее образование дополняется теперь специальным, профессиональным. Уже по окончании VIII класса ребята делают ответственный социальный выбор — продолжать учебу в средней школе, пойти в ПТУ, техникум или совмещать учебу с работой. По окончании средней школы жизненные пути еще более дифференцируются со всеми вытекающими отсюда социально-психологическими последствиями. Расширяется диапазон общественно-политических ролей и связанных с ними интересов и ответственности: в 14 лет юноши и девушки вступают в комсомол, в 16 — получают паспорт, в 18 — активное избирательное право и право быть избранными в Советы народных депутатов, кроме Верховного Совета СССР. Важной задачей этого возраста становится также подготовка к созданию семьи. Юридически брачный возраст в РСФСР — 18 лет, фактически, по данным Всесоюзной переписи населения 1970 г., в браке состояло 0,4 процента юношей и 2,6 процента девушек 16—17 лет; в группе 18—19-летних — соответственно 4 и 19,6 процента¹.

Промежуточность общественного положения и статуса юношества определяет и особенности его *психики*. Многих юношей еще остро волнуют проблемы, унаследованные от подросткового этапа, — собственная возрастная специфика, право на автономию от старших и т. п. В то же время перед ними стоит задача *социального и личного самоопределения*, которая означает отнюдь не автономию от взрослых, а четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире. Это предполагает наряду с дифференциацией умственных способностей и интересов, без которой затруднителен выбор профессии, развитие интегративных механизмов самосознания, выработку мировоззрения и жизненной позиции, а также определенных психосексуальных ориентаций.

Юношеское самоопределение — исключительно важный этап формирования личности. Однако до тех пор, пока это «предвосхищающее» самоопределение не проверено практикой, его нельзя считать прочным и окончательным. Отсюда — третий возрастной период, от 18 до 23—25 лет, который можно условно назвать *поздней юностью* или *началом взрослости*.

В отличие от подростка, который в основном принадлежит еще к миру детства (что бы он сам об этом ни думал), и юноши, зани-

¹ См.: **Итоги Всесоюзной переписи населения 1970 года**. М., Статистика, 1972, т. II, с. 263.

мающего промежуточное положение между ребенком и взрослым, 18—23-летний человек является взрослым как в биологическом, так и в социальном отношении. Общество видит в нем уже не столько объект социализации, хотя, разумеется, продолжает его воспитывать, сколько ответственного субъекта общественно-производственной деятельности, оценивая ее результаты по «взрослым» стандартам. Ведущей сферой деятельности становится теперь труд с вытекающей отсюда дифференциацией профессиональных ролей. Об этой возрастной группе уже нельзя говорить «вообще»: ее социально-психологические свойства зависят не столько от возраста, сколько от социально-профессионального положения. Образование, которое продолжается и на этом этапе развития, становится не общим, а специальным, профессиональным, причем сама учеба в вузе может в известном смысле рассматриваться как вид трудовой деятельности. Молодые люди приобретают большую или меньшую степень материальной независимости от родителей, обзаводятся собственными семьями. В 1970 г. в браке состояло 29 процентов мужчин и 55 процентов женщин в возрасте от 20 до 24 лет. По данным киевского демографа *Л. В. Чуйко*, максимальная интенсивность вступления в брак на Украине в 1969—1970 гг. приходилась у мужчин на 24, у женщин — на 22 года. Демографы считают оптимальным возрастом вступления в брак 22—24 года для женихов и 20—22 года для невест.

Но как многие юноши в каких-то отношениях еще остаются подростками, так и многие молодые люди сталкиваются с «юношескими» проблемами и в студенческие годы и много позже. Без учета этого обстоятельства нельзя понять ни молодых рабочих, ни студентов. Кроме того, проблемы 18—23-летних ретроспективно бросают дополнительный свет на юношескую психологию.

Глава III

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ И ОТКРЫТИЕ «Я»

III. 1. Умственное развитие

Юношеский возраст — важный этап развития умственных способностей. Советский психолог *Н. С. Лейтес*, опираясь на данные непосредственного наблюдения, беседы с учащимися, анализ биографических данных и продуктов деятельности, а также естественный эксперимент, сопоставил особенности умственной деятельности учеников II, VI и IX классов. Сравнивая юношей с подростками, он отмечает у юношей значительное развитие теоретической мысли.

Старшеклассники чаще и настойчивее задают вопрос «почему?» и высказывают сомнения в достаточности и обоснованности предлагаемых объяснений. Их мыслительная деятельность более активна и самостоятельна. Они более критично относятся к учителям. Само представление об интересности предмета у юноши иное, чем у подростка: если шестиклассники ценят внешнюю занимательность, то девятиклассникам интересно то, что требует самостоятельного обдумывания. Для них характерна тяга к обобщениям, поиск общих принципов и законов, стоящих за частными фактами.

Однако широта умственных интересов часто сочетается у юношей с разбросанностью, отсутствием системы и метода. Иногда юноши склонны преувеличивать уровень своих знаний и особенно умственных возможностей. Почти во всех старших классах появляется некоторое число безразличных, скучающих учеников, которым учеба кажется прозаичной по сравнению с воображаемой интересной жизнью. Увеличиваются также индивидуальные различия в уровне и направленности умственных интересов и способностей учащихся. Поэтому изучение умственных способностей и познавательных процессов можно вести только на основе единства возрастного и личностного подхода.

Развитие познавательных функций и интеллекта в юности, как и во всяком другом возрасте, имеет две стороны — количественную и качественную. Количественные изменения суть изменения в степени, в уровне развития: подросток решает интеллектуальные задачи легче, быстрее и эффективнее, чем ребенок младшего возраста. Качественные изменения — сдвиги в структуре мыслительных процессов: важно не то, *какие* задачи решает человек, а *каким образом* он это делает.

Изучение *структурных* сдвигов в развитии интеллекта связано в современной психологии главным образом с работами *Ж. Пиаже* и его последователей. Возраст от 12 до 15 лет является, по *Пиаже*, периодом рождения гипотетико-дедуктивного мышления, способности абстрагировать понятие от действительности, формулировать и перебирать альтернативные гипотезы и делать предметом анализа собственную мысль. К концу подросткового возраста человек уже способен отделять логические операции от тех объектов, над которыми они производятся, классифицировать высказывания независимо от их содержания, по их логическому типу (выведение по типу «если — то», различение по типу «или — или», включение частного случая в класс явлений, суждение о несовместимости и т. д.).

Правомерность стадийного подхода к развитию интеллекта и самую последовательность стадий, установленную *Пиаже*, мало кто оспаривает. Однако вопрос о том, насколько жестко эти стадии связаны с определенным хронологическим возрастом и может ли переход от конкретных операций к формальным служить водоразделом между детством и юностью, вызывает острые споры.

Во-первых, овладение определенными мыслительными операциями невозможно отделить от процесса обучения: работы советских психологов *П. Я. Гальперина*, *В. В. Давыдова* и др. показали, например, что при соответствующем обучении уже третьеклассники способны решать абстрактные алгебраические задачи. Во-вторых, существует широкий диапазон индивидуальных различий: одни люди обладают гипотетико-дедуктивным мышлением уже в 10—11 лет, другие не способны к нему и во взрослом состоянии; почти половина взрослых не справляется с задачами, правильное решение которых, по *Пиаже*, свидетельствует о наличии формально-операционного мышления. В-третьих, многих психологов смущает мысль *Пиаже*, что качественное развитие интеллекта завершается уже к началу юности. Ученые высказывают предположение, что за стадией *решения проблем*, которой завершается модель *Пиаже*, следует еще одна стадия, характеризующаяся способностью *находить и ставить проблемы*. Свойства этой последней фазы развития интеллекта: нестандартный подход к уже известным проблемам, умение включать частные проблемы в более общие, родовые, постановка плодотворных общих вопросов даже на основе плохо сформулированных задач и т. д. Следует учитывать также, наконец, что, если даже все подростки со средними умственными способностями обладают гипотетико-дедуктивным мышлением, они *далеко неодинаково применяют эту способность к разным аспектам действительности*.

Формально-логическое мышление — не синоним формальной логики. Американский психолог *Р. Уэйсон* изготовил четыре карточки: на лицевой стороне одной из них была написана буква *Е*, на оборотной — цифра *3*, на другой — соответственно *К* и *5*, на третьей — *4* и *У*, на четвертой — *7* и *А*. Карточки раскладывали перед испытуемыми лицевой стороной *Е — К — 4 — 7* и давали следующую инструкцию: «Каждая из этих карточек имеет на одной стороне

букву, на другой — число. Правило таково: если на одной стороне карточки стоит гласная, то на другой должно быть четное число. Скажите, какие карточки нужно перевернуть, чтобы проверить, соблюдается ли это правило. Перевертывайте *только* те карточки, которые могут нарушать правило».

Все испытуемые, даже профессиональные логики, испытывали трудности с решением этой задачи; большинство называли *Е* и 4 или только *Е*. Между тем правильный ответ — *Е* и 7. Верно, что всякое нечетное число на оборотной стороне *Е* будет нарушением правила. Но большинство испытуемых не уловили того, что нарушением будет также любая гласная на обороте 7. Карточки *К* и 4 переворачивать не нужно, так как правило гласит: если на одной стороне карточки стоит *гласная...* (а не: если на одной стороне карточки стоит четное число...).

Та же самая задача была сформулирована иначе. Испытуемых просили вообразить, что они работают на почте, сортируют письма. Их задача — проверить, не нарушено ли следующее правило: если письмо запечатано, на нем должна быть десятицентовая марка. Перед испытуемыми были разложены четыре конверта: задняя сторона запечатанного конверта; задняя сторона незапечатанного конверта; лицевая сторона конверта с адресом и десятицентовой маркой; лицевая сторона конверта с адресом и восьмицентовой маркой. Нужно было перевернуть только те конверты, которые, возможно, нарушают правило. В этой конкретной ситуации подавляющее большинство испытуемых безошибочно выбрали первый и четвертый конверты.

Таким образом, поняв *содержание* задачи, испытуемые применили к ее решению ту самую способность к формальному мышлению, которая, казалось, отсутствовала у них в абстрактных условиях с числами и буквами. Это значит, что логические задачи не могут служить достаточно надежными показателями умственного развития индивида, если они сформулированы без учета условий его жизни и характера деятельности. Сам *Пиаже* в последних работах подчеркивает, что свои новые умственные качества подростки и юноши применяют *выборочно*, к тем сферам деятельности, которые для них наиболее значимы и интересны, а в других случаях могут обходиться прежними навыками. Поэтому, чтобы выявить *реальный* умственный потенциал личности, нужно сначала выделить сферу ее преимущественных интересов, в которой она максимально раскрывает свои способности, и *формулировать* задачу с упором на *эти* способности.

Последнее важно не только для психодиагностики, но и для работы с трудными подростками. При стандартных измерениях, будь то интеллектуальный тест или школьная отметка, уровень умственного развития юных правонарушителей *большой* частью оказывается значительно ниже среднего. В то же время в собственной среде, при *решении своих* жизненных задач такие ребята нередко проявляют незаурядную смекалку и находчивость, подобно тому как мальчик из африканских джунглей кажется неспособным к ре-

шению абстрактных тестовых задач, но отлично справляется с не менее сложными задачами, которые ставит перед ним его естественное окружение. Это может свидетельствовать как о развитии практического интеллекта за счет теоретического и в ущерб ему (в зависимости от различий характера обучения), так и о связи интеллекта с общей направленностью личности. Как бы то ни было, обобщающее суждение об интеллекте трудного подростка и юноши, основанное только на средних показателях, без учета их специфической жизненной ситуации и интересов, односторонне и может оказаться ошибочным.

Развитие интеллекта в юности тесно связано с развитием *творческих способностей*, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового. Существуют три подхода к изучению возрастных закономерностей творчества.

Первый подход прослеживает связь максимальной продуктивности с возрастом, анализируя *продукты деятельности*. Так, американские ученые Г. Леман и У. Деннис, обобщив жизненный путь многих выдающихся ученых, художников и мыслителей за несколько столетий, нашли, что наиболее продуктивным периодом их жизни был возраст от 20 до 40 лет, со значительными вариациями по профессиям. На основе этих и других данных принято считать, что у математиков пик творческой активности приходится на 23 года, у химиков — на 29—30 лет, у физиков — на 32—33 года, у астрономов — на 40—44 года и т. д.

Второй подход можно назвать *личностным*: сравнивая свойства людей, известных творческими достижениями, со свойствами менее продуктивных людей, психологи пытаются определить важнейшие черты творческой личности.

Третий подход ставит во главу угла изучение самих *мыслительных процессов*, которые предположительно отличают творческую мысль от нетворческой. Это ближе всего к изучению собственно интеллекта. Таков, в частности, подход советского психолога Я. А. Пономарева, рассматривающего творческий процесс как результат взаимодействия разных уровней интеллектуальной деятельности.

Разумеется, эти подходы не исключают друг друга, а являются взаимодополнительными. К сожалению, возрастные закономерности творчества пока недостаточно ясны. Я. А. Пономарев считает, что пик интеллектуального *развития* достигается уже в 12 лет, но его нельзя смешивать с пиком творческой *продуктивности*, который наступает много позже, так как высокая продуктивность невозможна без большого багажа знаний, жизненного опыта, целеустремленности и ряда других качеств, которыми еще не обладает подросток. Другие авторы склонны полагать, что пик творческих потенциалов, как и пик интеллектуального развития, наступает позже. Вероятно, на этот вопрос и не может быть общего ответа, ибо творческие способности человека, как и его интеллект, нельзя рассматривать изолированно от содержания деятельности, которая существенно изменяется с возрастом.

Сталкивая личность с множеством новых, противоречивых жизненных ситуаций, переходный возраст стимулирует и актуализирует ее творческие потенции. Важнейший *интеллектуальный* компонент творчества — преобладание так называемого *дивергентного мышления*, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от *конвергентного мышления*, ориентирующегося на однозначное решение, снимающее проблему как таковую).

Но творческий потенциал личности отнюдь не сводится к качеству ее интеллекта.

Экспериментальные исследования советских психологов Д. Б. Богоявленской, В. А. Петровского и др. доказывают, что, в отличие от простой целесообразной адаптивной деятельности, творчество имеет целеполагающий характер. Интеллектуальное творчество является, по-видимому, частным случаем более общего свойства активности субъекта, его готовности выходить за пределы ситуативной необходимости и способности к самоизменению. Это свойство проявляется не только в интеллектуальной, но и в любой другой деятельности — в социальной активности, художественном творчестве, способности инициировать моральное решение и т. д. К сожалению, возрастные параметры творчества и сопутствующих ему личностных свойств пока не изучены.

Американские психологи М. Парлоф, Л. Датта и др. пытались сравнивать личностные свойства групп творческих людей — взрослых и юношей (их творческий потенциал измерялся посредством анализа продуктов деятельности и экспертных оценок) друг с другом и с менее творческими людьми. Оказалось, что более творческие люди, независимо от возраста и направленности интересов, отличались от остальных развитым чувством индивидуальности, наличием спонтанных реакций, стремлением опираться на собственные силы, эмоциональной подвижностью, желанием работать самостоятельно и одновременно уверенностью в себе, уравновешенностью и напористостью. Возрастных различий по этим качествам ученые не нашли. Зато такие различия обнаружились в наборе качеств, который психологи условно называли «дисциплинированной эффективностью», включив сюда самоконтроль, потребность в достижении и чувство благополучия. Творческие взрослые люди по этой группе качеств получили более низкие, а творческие юноши — более высокие показатели, чем их менее продуктивные сверстники. Почему такой странный результат?

Творческая активность предполагает, с одной стороны, умение освободиться из-под власти обыденных представлений и запретов (часто неосознаваемых), искать новые ассоциации и непроторенные пути, а с другой — развитый самоконтроль, организованность, умение дисциплинировать себя самого. Положение юноши и взрослого в этом отношении различно. Юность психологически более подвижна и склонна к увлечениям. Чтобы стать творчески эффективным, юноша нуждается в большей интеллектуальной дисциплине и собранности, отличаясь этим от своих импульсивных, разбросанных сверстников. Напротив, взрослый, сложившийся человек невольно

тяготеет к привычному, устойчивому, хорошо знакомому; творческое начало проявляется у него поэтому в меньшей скованности организационными рамками, в способности к спонтанным, неожиданным даже для самого себя поступкам и ассоциациям. Кроме того, взрослый человек, уже доказавший свой творческий потенциал, имеет объективно больше возможностей варьировать свое поведение, чем юноша-старшеклассник, от которого требуют прежде всего усвоения программного материала, воспринимая всякую эксцентричность и неожиданность с его стороны как вызов.

Конкретные личностные свойства творчески одаренных юношей могут быть весьма различными. Отчасти они зависят от основной сферы деятельности человека; например, научное творчество обычно сочетается с высокими общими показателями интеллекта, способностью к абстрактно-логическому мышлению, что совсем не обязательно для художников (суждения *И. П. Павлова* о различии «мыслительного» и «художественного» типов подтверждены современной психологией). Много значат и условия воспитания: одаренный юноша, самовыражение которого затруднено, часто обнаруживает черты тревожности и невротизма, отсутствующие у того, кому семья и школа помогают раскрыть и реализовать свои способности. Это налагает на учителя большую ответственность. Нестандартность, оригинальность мышления легко спутать с оригинальничанием как средством самоутверждения, а тягу к самостоятельности — с возрастной самоуверенностью и негативизмом. Многие великие люди в школьные и студенческие годы плохо успевали именно по тем предметам, в которых они позже прославились (юный Гегель имел посредственные отметки по философии, Верди отчисляли из консерватории и т. д.).

Поскольку школьная учебная программа регламентирована, детское и юношеское творчество иногда полнее и ярче проявляется вне класса, в научных кружках или в сфере досуга, где творчество может сохранять свободные игровые формы. Искусство учителя состоит, в частности, в том, чтобы своевременно распознать преимущественную сферу творческой направленности старшеклассника и стимулировать ее развитие в желательном направлении.

Умственное развитие старшеклассника заключается не столько в накоплении умений и изменении отдельных свойств интеллекта, сколько в формировании *индивидуального стиля умственной деятельности*.

Индивидуальный стиль деятельности, по определению *Е. А. Климова*, есть «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности»¹. В познавательных процессах он выступает как

¹ Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Изд-во Казанского ун-та, 1969, с. 49; см. также: Мерлин В. С., Климов Е. А. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения. — Сов. педагогика, 1967, № 4.

стиль мышления, т. е. устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации.

Стиль мышления старшеклассника зависит от типа его нервной системы, который влияет и на успеваемость. Так, по данным *Н. Е. Малкова*, старшеклассники с инертной нервной системой в условиях перегрузки учебными заданиями учатся хуже, чем обладатели подвижного типа нервной системы, так как не успевают за быстрым темпом преподавания. Однако эти недостатки типа нервной системы могут компенсироваться другими ее свойствами. Лица с инертными нервными процессами компенсируют запоздание, несвоевременность своих реакций более тщательным планированием и контролем своей деятельности.

Чем своеобразнее личность и чем сложнее ее деятельность, тем отчетливее выступает ее индивидуальный стиль. Как показали данные *В. С. Мерлина* и его сотрудников, по уровню развития интегральной индивидуальности юноша стоит выше подростка; разные аспекты юношеской личности не только сами по себе сложнее, но и связаны друг с другом более тесно. Это проявляется в его умственной деятельности и требует от учителя дальнейшей индивидуализации процессов обучения.

III. 2. Эмоции и чувства

Обсуждение проблемы творчества и индивидуального стиля уже показывает, сколь тесно познавательные процессы личности связаны с ее эмоциями. Вопрос об особенностях эмоционального мира подростка и юноши имеет и самостоятельное значение. Тезис о повышенной эмоциональной возбудимости и реактивности переходного возраста мало у кого вызывает сомнения. Но *по сравнению с кем* эта реактивность кажется повышенной — по сравнению с ребенком или со взрослым? И каковы ее возрастные границы?

Можно считать доказанным, что некоторые особенности эмоциональных реакций переходного возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. Физиологи связывают подростковую психическую неуравновешенность и характерные для нее резкие смены настроения, переходы от экзальтации к депрессии и от депрессии к экзальтации с нарастанием в пубертатном возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Группа болгарских психологов (*Г. Д. Пирвов* и др.), изучая возрастные срезы детей от 5 до 17 лет, нашла, что наиболее возбудимый тип нервной деятельности чаще всего встречается среди 5-летних. С возрастом процент возбудимых падает, а уравновешенных растет. В пубертатном возрасте (11—13 лет у девочек и 13—15 лет у мальчиков) доля возбудимых опять увеличивается, а после его окончания снова уменьшается. Но метод возрастных срезов оставляет открытым вопрос о соотношении возрастных черт и конституциональных особенностей.

Физиологические истоки эмоциональной напряженности нагляднее видны у женщин: у них депрессия, раздражительность, тревожность и пониженное самоуважение тесно связаны с определенным периодом менструального цикла (так называемое пременструальное напряжение), за которым следует эмоциональный подъем. Трудности, непосредственно предшествующие началу менструаций у девочек-подростков, на которые обратила внимание уже *Ш. Бюлер*, по-видимому, отражают в этом случае биологическую закономерность.

У мальчиков такой жесткой психофизиологической зависимости пока не обнаружено, хотя пубертатный возраст и для них труден. Советский психолог *П. М. Якобсон* нашел, что пик негативистских реакций как ко взрослым, так и к сверстникам приходится на 12,5—13,5 года, что совпадает с данными *Бюлер*. Практически все психологи мира считают наиболее трудным возрастом эмоционального развития 12—14 лет.

Но пик эмоциональной напряженности, тревожности и отрицательных эмоций не обязательно совпадает с максимумом общей эмотивности (эмоциональной чувствительности). Кроме того, эмоциональные реакции и поведение подростков, не говоря уже о юношах, не могут быть объяснены лишь сдвигами гормонального порядка. Они зависят также от социальных факторов и условий воспитания, причем индивидуально-типологические различия сплошь и рядом превалируют над возрастными. Психологические трудности взросления, противоречивость уровня притязаний и образа «я» нередко приводят к тому, что эмоциональная напряженность, типичная для подростка, захватывает и годы юности.

➤ По целому ряду психологических тестов подростковые и юношеские нормы психического здоровья существенно отличаются от взрослых. Так, изучение 15 тысяч 14—15-летних американских подростков посредством Миннесотского личностного теста (ММРП)¹, широко применяемого в целях психодиагностики (в том числе и в СССР), показало, что вполне нормальные подростки имеют более высокие показатели по шкалам «психопатия», «шизофрения» и «гипомания», чем взрослые. Это значит, что эмоциональные реакции, которые у взрослого были бы симптомом болезни, для подростка статистически нормальны. Проективные тесты (тест *Роршаха* и Тест Тематической Апперцепции) показывают рост уровня тревожности от 12 к 16 годам. На переходный возраст приходится пик распространения синдрома дисморфофобии (бред физического недостатка), а после 13—14 лет, по данным известного психиатра *А. А. Меграбяна*, резко возрастает число личностных расстройств, в частности случаев деперсонализации.

Психолог *В. Р. Кисловская*, изучавшая с помощью проективного теста возрастную динамику тревожности, нашла, что дошкольники обнаруживают наибольшую тревожность в общении с воспитателем

¹ Характеристику этого теста и его модификаций см.: *Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Рожанец Р. В. Методика многостороннего исследования личности. М., Медицина, 1976.*

детского сада, наименьшую — с родителями. Младшие школьники наибольшую тревожность обнаружили в общении с посторонними взрослыми людьми, наименьшую — со сверстниками. Подростки наиболее тревожны в отношениях с одноклассниками и родителями и наименее — с посторонними взрослыми и учителями. Старшие школьники (IX класс) обнаружили самый высокий по сравнению с другими возрастами уровень тревожности во всех сферах общения, но особенно резко возрастает у них тревожность в общении с родителями и теми взрослыми, от которых они в какой-то мере зависят. По мнению ведущего советского специалиста по юношеской психиатрии А. Е. Личко, возраст от 14 до 18 лет представляет собой критический период для психопатий. Кроме того, в этом возрасте особенно остро проявляются, акцентируются некоторые свойства характера; такие акцентуации, не будучи сами по себе патологическими, тем не менее повышают возможность психических травм и отклоняющегося от нормы поведения. Например, заострение такого типологического свойства юноши, как повышенная активность и возбудимость (*гипертимность*, на языке психиатрии), нередко делает его неразборчивым в выборе знакомств, побуждает ввязываться в рискованные авантюры и сомнительные предприятия. Типологически обусловленная замкнутость в ранней юности иногда перерастает в болезненную самоизоляцию, которой может сопутствовать чувство человеческой неполноценности и т. д.

Однако эмоциональные трудности и болезненное протекание переходного возраста лишь побочные и не всеобщие свойства юности. Упомянутое указание В. С. Мерлина, что по мере развития личности между ее различными подсистемами складываются все более сложные и многозначные связи, которые можно понять лишь в рамках целостной, интегральной индивидуальности, касается и эмоций. Существует, по-видимому, общая закономерность, действующая в фило- и онтогенезе, согласно которой вместе с уровнем организации и саморегулирования организма повышается и уровень его эмоциональности, но одновременно и его избирательность. Круг факторов, способных вызывать у человека эмоциональное возбуждение, с возрастом не суживается, а расширяется. Более разнообразными становятся способы выражения эмоций, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций, вызываемых кратковременным раздражением, и т. д. Если бы взрослый человек реагировал на все раздражители с непосредственностью ребенка, он бы неминуемо погиб от перевозбуждения и эмоциональной неустойчивости — ведь круг значимых для него отношений гораздо шире детского. Взрослого спасает развитие эффективных механизмов внутреннего торможения и самоконтроля, а также способность избирательно реагировать на внешние воздействия.

Весьма поучительно в этом плане проведенное Г. Джонсом в рамках Калифорнийского лонгитюда объективное, с помощью кожно-гальванической реакции (КГР), измерение эмоциональных реакций одних и тех же детей разного возраста на одинаковые и на разные стимулы. Оказалось, что у маленьких детей КГР слабее и

вызывать ее труднее, чем у старших; эмоциональные реакции младенцев относительно недифференцированы и проявляются в самых разнообразных движениях и звуках. Становясь старше, ребенок научается контролировать и подавлять некоторые внешние проявления эмоций, эмоции как бы уходят внутрь, интериоризируются, создавая внутренние источники возбуждения, и одновременно дифференцируются. *Г. Джонс* сопоставил эмоциональные реакции (измеренные с помощью КГР) 12-летних подростков и 17-летних юношей на три типа словесных стимулов — приятных, неприятных и безразличных. Общая эмоциональная реакция оказалась у юношей немного выше, чем у подростков. Но главное различие между ними заключается в уровне избирательности: разница в уровне реакции на эмоционально заряженные и нейтральные стимулы у юношей гораздо больше, чем у подростков. Отсюда вытекает, что юношеские эмоции, как и интеллект, нельзя измерять без учета того, что *значит* и насколько существен данный конкретный стимул или ситуация для данного испытуемого.

Наряду с общим повышением уровня эмоциональной избирательности (на какие стимулы реагирует субъект) в юношеском возрасте продолжается дифференциация по силе реактивности. Уровень эмоциональной реактивности, способности личности переживать чувства обусловлены отчасти ее конституциональными свойствами (это доказывается изучением близнецов), а отчасти — условиями воспитания. Следует подчеркнуть, что низкий уровень эмоциональной реактивности — фактор психологически неблагоприятный. По данным Калифорнийского лонгитюда, подростки и юноши с низкой эмоциональной реакцией казались более беспокойными, раздражительными, эмоционально неустойчивыми, менее решительными и общительными, чем их высокореактивные сверстники; в среднем возрасте (около 30 лет) первые труднее приспособлялись к среде и чаще обнаруживали невротические симптомы.

Из сказанного ясно, что эмоциональные проблемы и трудности юношеского возраста необходимо рассматривать конкретно, так как они имеют разные истоки. Подростковый синдром дисморфофобии — лишь побочное следствие озабоченности своим телом и внешностью — в юности обычно уже проходит. Резкое увеличение в переходном возрасте числа личностных расстройств обусловлено главным образом тем, что у детей таких расстройств не бывает вовсе из-за незрелости их самосознания. Болезненные симптомы и тревоги, появляющиеся в юности, часто не столько реакция на специфические трудности самого возраста, сколько проявление отсроченного эффекта более ранних психических травм.

Новейшие исследования опровергают мнение многих зарубежных психологов о юности как о невротическом периоде развития. У большинства людей переход из подросткового возраста в юношеский сопровождается улучшением коммуникативности и общего эмоционального самочувствия. По данным экспериментального лонгитюдного исследования *Е. А. Силиной*, обследовавшей одних и тех же детей в VII и вторично в IX классе, юноши по сравнению

с подростками обнаруживают большую экстравертированность, меньшую импульсивность и эмоциональную возбудимость и большую эмоциональную устойчивость. Эти данные интересны также тем, что в подростковом и младшем юношеском возрасте уже обнаруживаются одинаковые симптомокомплексы, такие же, как у взрослых. Иначе говоря, все основные структуры темперамента и его зависимости от свойств нервной системы складываются уже к подростковому возрасту. Юность же, не меняя типа темперамента, усиливает интегральные связи его элементов, облегчая тем самым управление собственными реакциями. По данным А. В. Кучменко, 16—17-летние старшеклассники, независимо от типа своей нервной системы, значительно сдержаннее и уравновешеннее подростков.

По данным американского психолога Р. Каттелла, личностный тест которого применяется во многих странах, в том числе в СССР, от 12 к 17 годам заметно улучшаются показатели по таким факторам, как общительность, легкость в обращении с людьми и доминантность (настойчивость, соревновательность, стремление главенствовать), тогда как общая возбудимость, наоборот, снижается. У мальчиков, кроме того, снижаются показатели по фактору, соединяющему в себе чувствительность, мягкость характера, чувство зависимости и потребность в опеке, и уменьшается неуверенность в себе, внутреннее беспокойство и тревога, т. е. развитие идет в сторону большей уравновешенности.

Эмоционально неуравновешенные, с признаками *возможной* психопатологии, подростки и юноши составляют статистически *меньшинство* в своей возрастной группе, не превышающее 10—20 процентов общего числа, т. е. почти столько же, сколько и у взрослых.

В социалистическом обществе отсутствуют такие патогенные факторы, как безработица, неуверенность в завтрашнем дне, конкуренция, смакование насилия и жестокости, которые отравляют жизнь молодежи в капиталистических странах. Это облегчает советским юношам и девушкам трудности периода созревания и способствует их физическому и душевному здоровью. Но именно потому, что общество заинтересовано в психическом здоровье каждого из своих членов, эмоциональный мир старшеклассников должен всегда быть в центре внимания учителей и родителей, которым в этом отношении могут эффективно помочь психологи и врачи-психотерапевты.

Юношеский возраст характеризуется, таким образом, большей (по сравнению с подростковым) дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. Юношеские настроения значительно более устойчивы и осознанны, чем подростковые, и соотносятся с гораздо более широким кругом социальных условий.

Расширение круга личностно-значимых отношений, которые всегда эмоционально окрашены, проявляется в развитии так называемых *высших чувств*. Усвоение определенной системы нравственных норм и принципов претворяется в сложную гамму моральных чувств — чувство долга перед обществом и окружающими людьми,

способность к сопереживанию, потребность в дружбе и любви, чувство товарищеской солидарности и морально-политические чувства, такие, как советский патриотизм и социалистический интернационализм.

Нарушение старшекласником принятых им самим норм поведения вызывает у него мучительное чувство вины. Заметно расширяется сфера эстетических чувств, которые постепенно вычлениаются из круга других переживаний и находят специфические способы выражения и удовлетворения. При этом в эстетике, как и в морали, юность особенно чувствительна к контрастам, остро переживает переход от возвышенного к низменному, от трагического к комическому. Особо нужно отметить развитие в юности тесно связанного с ростом интеллекта чувства юмора, иронии, позволяющих подростку вырвать предмет из его привычных связей и установить с ним необычные, «странные» ассоциации. Заметно дифференцируются также интеллектуальные и практические чувства. Наивная детская любознательность перерастает в осознанное наслаждение процессом мышления, в радость по поводу преодоления трудностей, сознательное стремление к творчеству и т. д.

Развитие высших чувств не является линейным процессом. Их уровень и содержание теснейшим образом связаны с индивидуально-личностными свойствами человека, включая его самосознание.

III. 3. Самосознание и образ «я»

Важнейший психологический процесс юношеского возраста — становление самосознания и устойчивого образа «я». Критикуя введенное *Э. Шпрингером* понятие «открытие «я», которое может быть истолковано буквально как «открытие» чего-то существовавшего, но неизвестного ребенку, *Л. С. Выготский* вместе с тем согласился, что формирование самосознания составляет квинтэссенцию и главный итог переходного возраста.

Каковы же движущие силы этого процесса?

Биогенетическая школа в психологии выводила рост самосознания и интереса к собственному «я» у подростков и юношей непосредственно из процессов полового созревания. Половое созревание, скачок в росте, нарастание физической силы, изменение внешних контуров тела и т. п. действительно активизируют у подростка интерес к себе и своему телу. Но ведь ребенок рос, менялся, набирал силу и до переходного возраста, что тем не менее не вызывало у него тяги к интроспекции. Если это происходит теперь, то прежде всего потому, что физическое созревание является одновременно социальным символом, знаком повзросления, возмужания, на который обращают внимание и за которым пристально следят другие, взрослые и сверстники. Противоречивость положения подростка, изменение структуры его социальных ролей и уровня притязаний — вот что в первую очередь актуализирует вопрос: «Кто я?»

Постановка этого вопроса — закономерный результат всего предшествующего развития психики. Рост самостоятельности

означает не что иное, как переход от системы внешнего управления к *самоуправлению*. Но всякое управление требует информации об объекте. При *самоуправлении* это должна быть информация субъекта о самом себе, т. е. *самосознание*. Уровень самосознания и степень сложности, интегрированности и устойчивости образа «я» тесно связаны с развитием интеллекта.

Развитие абстрактно-логического мышления означает появление не только нового интеллектуального качества, но и новой потребности. У подростков и юношей появляется непреодолимое тяготение к абстракции, теоретизирование становится насущной психологической потребностью. Ребята готовы часами спорить об отвлеченных предметах, о которых они ничего не знают. Вспомним героя «Весенних перевертышей» В. Тендрякова Дюшку, с его двойками по математике и глубокой личной заинтересованностью в коренных вопросах устройства мироздания, от которых досадливо отмахиваются взрослые. Такие «праздные» споры и «пустопорожнее философствование» часто раздражают учителей и родителей: «Лучше бы учился толком, чем рассуждать невзвешенно о чем!» Но психологически отвлеченные рассуждения так же закономерны и полезны, как бесконечные «почему?» дошкольника. Это новая стадия развития интеллекта, когда абстрактная возможность кажется интереснее и важнее действительности (именно потому, что она не знает никаких ограничений, кроме логических) и изобретение, а затем разрушение универсальных законов и теорий становится любимейшей умственной игрой (особенно у мальчиков).

Ценнейшее психологическое приобретение ранней юности — открытие своего внутреннего мира, которое равнозначно для юноши настоящей коперниковской революции.

Для ребенка единственной осознаваемой реальностью является внешний мир, куда он проецирует и свою фантазию. Вполне осознавая свои поступки, ребенок обычно еще не осознает собственных психических состояний. Дети младше 12 лет большей частью воспринимают свои чувства и эмоции как нечто объективно сопутствующее действиям и предметам. Если ребенок сердится, он объясняет это тем, что кто-то его рассердил, если радуется, этому тоже находятся объективные причины. Напротив, для юноши внешний, физический мир только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого является он сам. Очень образно выразила это ощущение 15-летняя девочка, которая на вопрос психолога: «Какая вещь кажется тебе наиболее реальной?» — ответила: «Я сама».

Обретая способность погружаться в себя и наслаждаться своими переживаниями, подросток и юноша открывают целый мир новых чувств, красоту природы, звуки музыки, ощущение собственного тела. Открытия эти нередко совершаются внезапно, как наитие: «...проходя мимо Летнего сада, я вдруг заметил, как прекрасна его решетка»; «...вчера я задумался и вдруг услышал пение птиц, которого раньше не замечал». Юноша 14—15 лет начинает воспринимать и осмысливать свои эмоции уже не как производные от каких-то внешних событий, а как состояния своего собственного «я». Да-

же объективная, безличная информация нередко стимулирует старшеклассника к интроспекции, размышлению о себе и своих проблемах.

Юность особенно чувствительна к «внутренним», психологическим, проблемам. Психологи неоднократно, в разных странах и средах, предлагали детям разных возрастов дописать неоконченный рассказ или сочинить рассказ по картинке. Результат обычно одинаков: дети и младшие подростки, как правило, описывают действия, поступки, события; старшие подростки и юноши — преимущественно мысли и чувства действующих лиц. Чем старше (не по возрасту только, а по уровню развития) подросток, тем больше его волнует психологическое содержание рассказа и тем меньше для него значит внешний, «событийный» контекст.

Исследования социальной перцепции, того, как люди воспринимают друг друга, показывают, что с возрастом образ воспринимаемого человека существенно меняется. А. А. Бодалев предлагал ученикам I, V, VIII и X классов охарактеризовать знакомых сверстников, выделив главные особенности их личности. Оказалось, что пятиклассники в два раза реже первоклассников упоминали факты, характеризующие отношение к учителю; значительно реже упоминали учебную работу. Количество упоминаний об учебе продолжает снижаться и у восьмиклассников; они реже фиксируют отношение товарищей к учителям и родителям. Эта тенденция продолжается и в X классе. Место ситуативных качеств в характеристиках старшеклассников постепенно занимают обобщенные личностные свойства. Восьмиклассники в четыре раза чаще пятиклассников отмечают кругозор сверстника, значительно чаще упоминают его способности, интеллект, эмоциональные и волевые качества, отношение к труду. Втрое чаще, чем у пятиклассников, упоминаются жизненные планы и мечты.

В X классе заметно увеличивается число указаний на убеждения и кругозор, умственные способности, эмоции и волю; заметно растет удельный вес свойств, связанных с отношением к труду и к другим людям, но уже не отдельно к учителям и родителям, а как более обобщенное личностное качество. Аналогичные тенденции наблюдаются и в развитии самохарактеристик, которые становятся более обобщенными, дифференцированными и соотносятся с большим числом «значимых лиц».

Возрастные сдвиги в восприятии человека включают, таким образом, увеличение числа описательных категорий, рост гибкости и определенности в их использовании; повышение уровня избирательности, последовательности, сложности и системности этой информации, использование все более тонких оценок и связей; рост способности анализировать и объяснять поведение человека; появляется забота о точном изложении материала, желание сделать его убедительным. Те же тенденции характерны для самоописаний, которые у подростков и юношей имеют гораздо более личностный и психологический характер и одновременно сильнее подчеркивают отличия от остальных людей.

В общем и целом наиболее заметные сдвиги в характере социальной перцепции происходят не в переходном возрасте, а между 7 и 10 годами, когда ребенок научается мысленно ставить себя на место другого, эмоционально сопереживать и делать «психологические» заключения о других людях. Однако именно в 14—16 лет осознаются, по-видимому, интегральные связи этих, давно уже известных психических свойств; таким образом простая совокупность свойств превращается в целостную модель или имплицитную (подразумеваемую, но не формулируемую прямо) теорию личности, с помощью которой юноша организует и структурирует свое отношение к другим людям и собственное самосознание.

Открытие своего внутреннего мира очень важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает также много тревожных и драматических переживаний. Вместе с сознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Юношеское «я» еще неопределенно, расплывчато, диффузно, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую чем-то необходимо заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается избирательность общения, потребность в уединении.

До подросткового возраста свои отличия от других привлекают внимание ребенка только в исключительных, конфликтных обстоятельствах. Его «я» практически сводится к сумме его идентификаций с разными значимыми людьми. У подростка и юноши положение меняется. Ориентация одновременно на нескольких значимых других делает его психологическую ситуацию неопределенной, внутренней конфликтной. Бессознательное желание избавиться от прежних детских идентификаций активизирует его рефлекссию, а также чувство своей особенности, непохожести на других. Сознание своей особенности, непохожести на других вызывает весьма характерное для ранней юности чувство одиночества или страха одиночества.

«Странное чувство сейчас преследует меня, — пишет в дневнике восьмиклассница. — Я чувствую одиночество. Раньше я, наверно, была центром общества, а теперь — нет. Но как ни удивительно, меня это не задает, не обижает. Мне стало нравиться одиночество. Мне хочется, чтобы никто не влезал в мою жизнь, у меня полное равнодушие ко всем, но не к себе. Раньше, когда у меня наступало равнодушие, я думала: зачем жить? Но сейчас я очень хочу жить...» У этой девочки и в школе и дома все благополучно, и сама она социально очень активна. Чувство одиночества, о котором она пишет, — нормальное явление, следствие рождения внутренней жизни. Но иногда подобное переживание может быть острым и драматичным.

Представление подростка или юноши о себе всегда соотносится с групповым образом «мы» — типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим «мы» полностью. Группа ленинградских девятиклассников оценивала, насколько определенные морально-психологические качества типичны для среднего юноши и

девушки их возраста, а затем — для них самих. Образы собственного «я» оказались гораздо тоньше и, если угодно, нежнее группового «мы». Юноши считают себя менее смелыми, менее общительными и жизнерадостными, но зато более добрыми и способными понять другого человека, чем их ровесники. Девушки приписывают себе меньшую общительность, но большую искренность, справедливость и верность. Ту же тенденцию Б. Заззо обнаружила у юных французов.

Свойственное многим старшеклассникам преувеличение собственной уникальности («По-моему, труднее меня нет», — написала в «Алый парус» девочка из Оренбургской области) с возрастом обычно проходит, но отнюдь не ценой ослабления индивидуального начала. Напротив, чем старше и более развит человек, тем больше находит он различий между собой и «усредненным» сверстником. Отсюда — напряженная потребность в психологической интимности, которая была бы одновременно самораскрытием и проникновением во внутренний мир другого. Осознание своей непохожести на других исторически и логически предшествует пониманию своей глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми.

Не менее важно для развития самосознания и сознание своей преемственности, устойчивости *во времени*.

Для ребенка из всех измерений времени самым важным, а то и единственным, является настоящее — «сейчас». Ребенок слабо ощущает течение времени. Детская перспектива в прошлое невелика, все значимые переживания ребенка связаны только с его ограниченным личным опытом. Будущее также представляется ему только в самом общем виде.

У подростка положение меняется. Прежде всего с возрастом заметно ускоряется субъективная скорость течения времени (эта тенденция продолжается и в старших возрастах: пожилые люди, говоря о времени, выбирают обычно метафоры, подчеркивающие его скорость, — бегущий вор, скачущий всадник и т. д., юноши — статические образы: дорога, ведущая в гору, спокойный океан, высокий утес).

Развитие временных представлений тесно связано как с умственным развитием, так и с изменением жизненной перспективы ребенка. Восприятие времени подростком еще остается дискретным и ограничено непосредственным прошлым и настоящим, а будущее кажется ему почти буквальным продолжением настоящего. В юности временный горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы. Как писал А. С. Макаренко, «чем старше возраст, тем дальше отодвигается обязательная грань ближайшей... перспективы. У юноши 15—16 лет близкая перспектива уже не имеет такого большого значения, как у подростка в 12—13 лет»¹.

¹ Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса. — Соч. в 7-ми т. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, т. V, с. 75.

Психологические исследования не только подтверждают эту мысль, но и показывают, что изменение временной перспективы тесно связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на внутренний самоконтроль и ростом потребности в достижении. И то и другое сильно зависит от социальных и культурных условий.

Расширение временной перспективы означает также сближение личного и исторического времени. У ребенка эти две категории почти не связаны друг с другом. Историческое время воспринимается как нечто безличное, объективное; ребенок может знать хронологическую последовательность событий и длительность эпох, и тем не менее они могут казаться ему одинаково далекими. То, что было 30—40 лет назад, для 12-летнего почти такая же «древность», как и то, что происходило в начале нашей эры. Чтобы подросток действительно осознал и прочувствовал историческое прошлое и свою связь с ним, оно должно стать фактом его личного опыта. Это происходит, например, когда красные следопыты идут по следам героев Великой Отечественной войны или слышат живой рассказ очевидца.

Значение разных проекций времени — прошлого, настоящего и будущего — неодинаково для людей разного возраста. Беззаботное детство живет настоящим, для юноши главным измерением времени становится будущее. Дописывая предложенную «Алым парусом» неоконченную фразу «Я в своем представлении...», 16-летние чаще всего говорят о своих потенциях и перспективах. Сегодняшний день, включая и собственное «я», — залог будущего, момент становления: «Я в своем представлении...» — как короткая фраза в конце неоконченной повести: «Продолжение следует...» или: «Я — человек, но еще не Человек».

Но как сознание своей единственности и особенности приводит подростка к открытию одиночества, так чувство текучести и необратимости времени сталкивает его с проблемой конечности своего существования и понятием смерти, занимающей важное место в юношеских размышлениях и дневниках. Мысль о неизбежности смерти вызывает у многих старшеклассников смятение и ужас. «Мне 15 лет, — пишет девятиклассница. — В этом возрасте Лермонтов писал свои первые стихи, Паганини потряс мир волшебным смычком, Эварист Галуа открыл свой первый закон. А что сделала я? Я не открыла закон, не потрясла мир гармонией и красотой звуков. Я — ничто. И я очень боюсь смерти. Я невольно спрашиваю себя: как могут люди радоваться, грустить, учиться, если «все там будем»? Попыталась найти ответ у взрослых. Одни испуганно молчали, другие весело хохотали, а мне было плохо и страшно».

Конечно, так драматично вопрос ставится не всегда. Не все старшеклассники, не говоря уже о подростках, расположены и способны к философской рефлексии. Одни уходят от пугающих переживаний в повседневность, у других дело сводится к возрождению иррационального детского страха, которого юноша стыдится. Некоторые педагоги считают, что, чем меньше старшеклассник заду-

мывается о печальных вещах, тем лучше. Но этот бездумный «оптимизм» опасен. Именно отказ от детской мечты о личном бессмертии и принятие неизбежности смерти заставляет человека всерьез задуматься о смысле жизни, о том, как лучше прожить отпущенный ему ограниченный срок. Бессмертному некуда спешить, незачем думать о самореализации, бесконечная жизнь не имеет конкретной цены. Иное дело — человек, сознавший свою конечность, как тот же Дюшка из «Весенних перевертышей».

Формирование новой временной перспективы не всем дается легко. Обостренное чувство необратимости времени нередко сочетается в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение, с представлением о том, будто время остановилось. Как справедливо замечает Э. Эриксон, чувство остановки времени психологически означает как бы возврат к детскому состоянию, когда время еще не существовало в переживании и не воспринималось осознанно. Юноша попеременно чувствует себя то очень молодым, даже совсем маленьким, то, наоборот, донельзя старым, все испытывшим. Надежда на личное бессмертие или заменяющую его бессмертную славу перемежается страхом старости.

Юношеские представления о возможностях разных эпох человеческой жизни еще крайне субъективны: 16-летнему 25-летний кажется уже старым, взрослость нередко отождествляется с неподвижностью и обыденностью. Страстная жажда нового опыта может перемежаться со страхом перед жизнью, который у некоторых вызывает даже желание умереть. Расстройство временной перспективы сказывается на самосознании и социальном самоопределении личности.

Становление личности включает в себя также становление относительно *устойчивого образа «я»*, т. е. целостного представления о самом себе. Образ «я» (иногда его называют также «понятие «я» или «я-концепция») — сложное психологическое явление, которое не сводится к простому осознанию своих качеств или совокупности самооценок. Вопрос «кто я такой?» подразумевает не столько самописание, сколько самоопределение: «Кем я могу и должен стать, каковы мои возможности и перспективы, что я сделал и еще могу сделать в жизни?» На этот вопрос трудно ответить «объективно», потому что каждый человек, в зависимости от контекста и ситуации, «видит», точнее, «конструирует» себя по-разному.

Образ «я» — не просто отражение (в форме представления или понятия) каких-то объективно данных и не зависящих от степени своей осознанности свойств, а *социальная установка*, отношение личности к самой себе, включающее три взаимосвязанных компонента: *познавательный* — знание себя, представление о своих качествах и свойствах; *эмоциональный* — оценка этих качеств и связанное с ней самлюбие, самоуважение и тому подобные чувства и *поведенческий* — т. е. практическое отношение к себе, производное от первых двух компонентов.

Как меняется образ «я» с возрастом? Психологические исследования этой проблемы идут по нескольким направлениям. Прежде

всего изучаются сдвиги в *содержании* образа «я» и его компонентов — какие качества сознаются лучше, как меняются с возрастом уровень и критерии самооценок, какое значение придается внешне-сти, а какое — умственным или моральным качествам и т. п. Далее, исследуется степень его достоверности и *объективности*. Наконец, прослеживается изменение *структуры* образа «я» в целом — степень его дифференцированности (когнитивной сложности), внутренней последовательности (цельности), устойчивости (стабильности во времени), субъективной значимости, контрастности, а также уровень самоуважения. По всем этим показателям переходный возраст заметно отличается как от детства, так и от взрослости; имеется грань в этом отношении и между подростком и юношей.

Свойства человека как индивида формируются и осознаются раньше, чем личностные свойства. Отсюда — неодинаковое соотношение «телесных» и морально-психологических компонентов «я». Подростки и юноши особенно чувствительны к особенностям своего тела и внешности, они сопоставляют свое развитие с развитием товарищей. Хорошей иллюстрацией этого может служить описание медицинского осмотра в кадетском корпусе в романе А. И. Куприна «Юнкера»:

«Кадеты быстро разделись донага и босиком подходили по очереди к доктору... Такой подробный осмотр производился обыкновенно в корпусе по четыре раза в год, и всегда он бывал для Александра чем-то вроде беспечной и невинной забавы, тем более, что при нем всегда бывало испытание силы на разных силовых мерах — нечто вроде соперничества или состязания. Но почему теперь такими грубыми и такими отвратительными казались ему прикосновения фельдшера к тайнам его тела?

И еще другое: один за другим проходили мимо него нагишом давным-давно знакомые и привычные товарищи. С ними вместе сто раз мылся он в корпусной бане и купался в Москве-реке во время летних Коломенских лагерей. Боролись, плавали наперегонки, хвастались друг перед другом величиной и упругостью мускулов, но самое тело было только незаметной оболочкой, одинаковой у всех и ничуть не интересною.

И вот теперь Александров с недоумением заметил, чего он раньше не видел или на что почему-то не обращал внимания. Станными показались ему тела товарищей без одежды. Почти у всех из-под мышек росли и торчали наружу пучки черных и рыжих волос. У иных груди и ноги были покрыты мягкой шерстью. Это было внезапно и диковинно»¹.

Юноши и девушки придают важное значение тому, насколько их тело и внешность соответствуют стереотипному образцу «маскулинности» или «фемининности». При этом юношеский эталон красоты и просто «приемлемой» внешности нередко бывает завышенным, нереалистическим.

¹ Куприн А. И. Юнкера.— Собр. соч. в 6-ти т. М., Гослитиздат, 1958, т. 6, с. 165—166.

В переходном возрасте люди чаще, чем когда бы то ни было, становятся жертвами так называемого *синдрома дисморфофобии*. Вот один пример. В детстве Витя был очень хорошеньким мальчиком, окружающие особенно восхищались его красивыми кудрями. К 14 годам он стал, по его самооценке, заметно дурнеть, потерял свою привлекательность, в частности у него стали редеть волосы. Это совпало еще с одним драматическим обстоятельством. В 13 лет Витя очень нравился одной девочке, но его она в это время не интересовала. В 14 лет роли переменялись: он увлекся этой девочкой, а она перестала его замечать. Эти два обстоятельства соединились в сознании подростка в единый комплекс, породив убеждение, что он крайне непривлекателен. Если бы мальчик сразу поделился своими переживаниями с кем-то из взрослых, его легко можно было успокоить. Но Виктор держал эти болезненные переживания в глубочайшей тайне до 24 лет. Результат: тревожность, пониженный уровень притязаний, трудности в общении, застенчивость и другие психологические проблемы, которые не исчезли полностью после того, как была разъяснена и потеряла значение породившая их причина.

Поскольку наружность — важный элемент юношеского самосознания, учителям и родителям полезно знать, какие аспекты ее чаще всего вызывают у ребят беспокойство (в острых случаях нужна консультация психотерапевта).

У мальчиков самым частым источником тревоги является недостаточный, по их мнению, рост, с которым, как мы уже видели, ассоциируется общая «маскулинность», и т. д. Много неприятностей доставляет старшеклассникам кожа. Недаром, по данным А. А. Бодалева, в их устных портретах свойства кожи упоминаются гораздо чаще, чем у детей и у взрослых. Многие юноши и девушки болезненно реагируют на появление прыщей, угрей и т. п.

Важной проблемой является ожирение, избыточный вес. Юношеские стереотипы красоты в этом отношении не отличаются от взрослых. Но, не говоря уже о конституциональных особенностях, как раз накануне полового созревания у многих подростков образуются жировые накопления, составляющие своего рода энергетический резерв организма. Полноту, даже временную, болезненно переживают и девочки и мальчики.

В средней стадии полового созревания у многих мальчиков наблюдается заметное увеличение грудных желез по женскому типу, которое обычно спадает примерно через год. У некоторых мальчиков озабоченность вызывают недостаточные, по их мнению, размеры половых органов.

Девочки-подростки остро переживают недостатки кожи, некоторые склонны сильно преувеличивать свою толщину, прибегая ради похудения к фантастическим и вредным диетам. По содержанию девицы заботы о внешности отличаются от юношеских лишь постольку, поскольку не совпадают стереотипы «маскулинности» и «фемининности». Если юноши мечтают увеличить свой рост, то некоторые девушки были бы рады его уменьшить. Если юношей

смущает отсутствие волос на теле, то у девушек, наоборот, вызывает панику оволосение.

Итак, внешность — важная сторона жизни. Старшеклассники, проводящие долгие часы перед зеркалом или уделяющие непропорционально много внимания нарядам, делают это в большинстве случаев не из самодовольства, а из чувства тревоги. Броские наряды, привлекающие к себе внимание, — средство получить подтверждение, что опасения напрасны, что юноша или девушка «в порядке», что он (она) может привлекать и нравиться. Человек, уверенный в себе, в таком постоянном «подтверждении» не нуждается. Поэтому с возрастом озабоченность внешностью обычно уменьшается. Человек привыкает к своей внешности, принимает ее и соответственно стабилизирует связанный с ней уровень притязаний. На первый план выступают теперь другие свойства «я» — умственные способности, волевые и моральные качества, от которых зависит успешность деятельности и отношения с окружающими.

Насколько объективны, адекватны человеческие самооценки и как меняется это свойство с возрастом? Проверку адекватности самооценочных суждений затрудняют различия в объектах и способах самооценки. В одних случаях самооценка проверяется путем соизмерения выраженного в ней уровня притязаний с фактическими результатами деятельности — спортивными достижениями, школьными отметками, данными тестирования. В других случаях самооценка сравнивается с оценкой испытуемого окружающими людьми (учителями, родителями), выступающими в качестве экспертов. Так же, кстати, формируются самооценки и в обыденном сознании: я решил трудную задачу — значит, я умный; я нравлюсь окружающим — значит, у меня приятная внешность.

Сам процесс оценивания имеет разные функции. С одной стороны, самооценка — это когнитивный (познавательный) процесс: для успешной деятельности индивид заинтересован в объективном знании себя и своих качеств. С другой стороны, самооценка часто служит средством психологической защиты: желание иметь положительный образ «я» нередко побуждает индивида преувеличивать свои достоинства и преуменьшать недостатки. Соотношение этих двух функций и их возрастная динамика до сих пор не совсем ясны. Противоречивы и эмпирические данные, относящиеся к юношеству.

В общем и целом адекватность самооценок с возрастом, по-видимому, повышается. Самооценки взрослых по большинству показателей более реалистичны и объективны, чем юношеские, а юношеские более объективны, чем подростковые. Сказывается большой жизненный опыт, умственное развитие и стабилизация уровня притязаний. Но тенденция эта не является линейной. Надо учитывать изменение с возрастом самих критериев самооценки. Оценивая свои математические способности, старшеклассник может равняться на усредненную школьную оценку или сравнивать себя с товарищами по классу, более слабыми или более сильными, или с каким-либо великим ученым. Не зная подразумеваемого эталона и ситуации, в которой производится самооценка, невозможно судить о ее адекват-

ности или ошибочности. Кроме того, разные качества имеют для личности неодинаковое значение. Старшеклассник может, например, считать себя эстетически неразвитым, что несколько не ухудшает его общего самочувствия, так как он не придает этому качеству большого значения. И наоборот: юноша считает себя талантливым физиком, а его самоуважение тем не менее крайне низко, так как основывается не на интеллектуальных, а на коммуникативных свойствах.

Чем важнее для личности оцениваемое свойство, тем вероятнее включение в процесс самооценки механизмов психологической защиты. По данным Я. Л. Коломинского, старшеклассники, отвергаемые сверстниками, склонны преувеличивать свой групповой статус, видеть свое положение в коллективе более благоприятным, чем оно есть на самом деле.

Психологи предпочитают изучать возрастную динамику не отдельных самооценок, а структуры образа «я» в целом.

Судя по имеющимся данным, *когнитивная сложность и дифференцированность* элементов образа «я» последовательно возрастают от младших возрастов к старшим, без заметных перерывов и кризисов. Взрослые различают в себе больше качеств, чем юноши, юноши — больше, чем подростки, подростки — больше, чем дети: растет и обобщенность осознаваемых качеств, причем это тесно связано с развитием интеллекта.

Интегративная тенденция, от которой зависит *внутренняя последовательность, цельность* образа «я», также усиливается с возрастом, но несколько позже. Подростковые и юношеские самоописания лучше организованы и структурированы, чем детские, они группируются вокруг нескольких центральных качеств. Однако неопределенность уровня притязаний и трудности переориентации с внешней оценки на самооценку порождают ряд внутренних *содержательных противоречий* самосознания, которые служат источником дальнейшего развития. Дописывая фразу «Я в своем представлении...», многие юноши подчеркивают именно свою противоречивость: «Я в своем представлении — гений + ничтожество».

Данные об *устойчивости* образа «я» не совсем однозначны. В принципе она, как и устойчивость прочих установок и ценностных ориентаций, с возрастом увеличивается. Описывая себя через определенные промежутки времени, взрослые делают это более последовательно, чем юноши, подростки и дети. Самоописания взрослых меньше зависят от случайных, ситуативных обстоятельств. Однако в подростковом возрасте и ранней юности самооценки иногда меняются очень резко. Кроме того, личностные черты, из которых складывается образ «я», обладают, как мы видели, объективно разной степенью устойчивости, да и разные индивиды меняются далеко не в одинаковой степени. Это серьезно затрудняет получение достоверных, сопоставимых результатов.

То же нужно сказать и о *контрастности, степени отчетливости* «я»: Здесь также происходит рост: от детства к юности и от юности к зрелости человек яснее осознает свою индивидуальность, свои

отличия от окружающих и придает им больше значения, так что образ «я» становится одной из центральных, главных установок личности, с которой она соотносит все свое поведение. Однако с изменением содержания образа «я» существенно меняется степень значимости отдельных его компонентов, на которых личность сосредоточивает внимание. В юношеском возрасте масштаб самооценок заметно укрупняется; «внутренние» качества осознаются позже «внешних», зато старшие придают им большее значение. Повышение степени осознанности своих переживаний нередко сопровождается также гипертрофированным вниманием к себе, эгоцентризмом, озабоченностью собой и тем впечатлением, которое индивид производит на окружающих, и, как следствие этого, застенчивостью. В ранней юности это бывает часто.

Американские психологи Р. Симмонс и Ф. Розенберг методом поперечных срезов изучили и сопоставили образы «я» трех возрастных групп школьников — от 8 до 11, от 12 до 14 и от 15 до 17 лет. Критической фазой развития самосознания оказался подростковый возраст — 12—14 лет. У 12—13-летних подростков усиливается склонность к самонаблюдению, эгоцентризм, снижается устойчивость образа «я», несколько снижается общее самоуважение и существенно изменяется самооценка некоторых качеств. Подростки значительно чаще, нежели младшие дети, думают, что родители, учителя и сверстники своего пола о них дурного мнения. Чаще испытывают подростки и депрессивные состояния, причем у девочек это выражено гораздо сильнее, чем у мальчиков. С переходом из подростковой фазы развития в юношескую картина меняется. После 15 лет снова растет самоуважение, которое не только компенсирует «потери» подростковой фазы, но и превосходит уровень самоуважения 8—11-летних; уменьшается застенчивость, более устойчивыми становятся самооценки (хотя озабоченность собой у юношей все-таки выше, чем у детей).

Сходную картину рисуют и многие другие исследования, проводившиеся в разных странах. Так, изучение образов «я» у гимназистов ФРГ в возрасте 12, 16 и 19 лет показало значительное изменение от 12 к 16 годам, после чего образ «я» стабилизируется. Французские психологи (Б. Заззо и др.) определенно различают подростковый «трудный возраст», стержнем которого является становление образа «я», осознание своей индивидуальности и завершение психосексуальной идентификации, и «кризис юности», связанный с выработкой мировоззрения, политическим самоопределением, выбором профессии, решением вопроса о смысле жизни и т. д. Сами юноши и девушки тоже разграничивают эти периоды. «Трудный возраст», — пишет юноша, — обозначает скорее период физических перемен, тогда как «кризис юности» означает ряд моральных или философских проблем»; «В трудном возрасте» ты еще ребенок, который капризничает и хочет доказать свою самостоятельность... «кризис юности» состоит в выработке собственных убеждений, он позволяет решить, в каком направлении работать».

Однако длительность переходного возраста и острота связанных

с ним переживаний зависят от многих конкретных условий. По данным Р. Симмонс и Ф. Розенберг, наибольшие психологические трудности испытывали те подростки, у которых фаза полового созревания совпала с переходом в другую школу; их ровесники, остававшиеся в прежнем школьном классе, чувствовали себя гораздо увереннее. Это позволяет предположить, что половое созревание не столько само по себе подрывает существующий у подростка образ «я», сколько повышает ранимость и чувствительность личности к изменениям среды, которые ставят этот образ под вопрос.

Тем более верно это по отношению к старшеклассникам, у которых половое созревание уже позади. Их образ «я» и самоуважение зависят прежде всего от успешности их деятельности и от характера взаимоотношений с окружающими, старшими и сверстниками. Кстати сказать, в этом проявляется также изменение временной перспективы. Число ребят, озабоченных своим настоящим «я», в подростковом и юношеском возрасте практически одинаково. Зато в 15—16 лет резко увеличивается озабоченность своим будущим «я» — кем я стану, что из меня получится? Но эти вопросы уже не являются чисто умозрительными. Они тесно связаны с проблемами социального самоопределения. Это открывает широчайшие возможности для направленного педагогического воздействия с учетом индивидуальных особенностей старшеклассника.

III. 4. Дифференциально-психологические аспекты развития

Как уже не раз подчеркивалось, становление личности и психическое развитие протекают у разных людей по-разному.

Серьезное изучение психологии *половых различий* только еще начинается, и эмпирические данные весьма противоречивы. Относительно *умственных способностей* достоверно установлено, что девочки превосходят мальчиков в словесно-речевой деятельности: в младенчестве девочки раньше начинают говорить, затем половые различия как будто сглаживаются, но приблизительно с 11 лет девочки снова заметно опережают мальчиков, причем это опережение продолжается до окончания средней школы, а возможно и дольше. Мальчики начиная с подросткового возраста превосходят девочек в решении пространственно-решительных задач и в математических способностях (здесь их преимущество проявляется начиная с 12—13 лет). Однако многие другие предположения, которые обыденное сознание склонно считать самоочевидными, не выдерживают экспериментальной проверки. Нельзя, например, считать доказанным мнение, что девочки превосходят мальчиков в механическом запоминании и выполнении простых, однообразных задач, тогда как мальчики лучше справляются с задачами, требующими более сложных размышлений и заглушения ранее усвоенных реакций. Не доказано и то, что мышление мальчиков более «аналитично», — значимых половых различий в стиле умственной деятельности психологи пока не обнаружили.

Проблема половозрастной дифференциации познавательных способностей заслуживает серьезного внимания. Учителям хорошо известно, что в старших классах различия в направленности интересов и занятий мальчиков и девочек увеличиваются, причем, хотя девочки на всем протяжении школьного периода лучше учатся и имеют более высокий средний балл, интересы мальчиков более дифференцированы и определены. Однако дифференциация умственных способностей может быть также результатом прогрессирующей специализации школьного обучения. Чтобы проверить это, нужно обследовать параллельно учащихся и неучащихся одного и того же возраста. Кроме того, данные, полученные методом поперечных срезов, нуждаются в лонгитюдном подтверждении. Наконец, встает вопрос о достаточности и обоснованности используемых психологами тестов.

Большие различия существуют в *эмоциональных реакциях и самосознании* юношей и девушек. Если судить по их самоописаниям, в 14—15 лет девочки гораздо больше мальчиков озабочены тем, что о них думают другие, значительно более ранимы, чувствительны к критике, насмешкам и т. д.

Склонность девочек видеть себя более интроспективными и чувствительными подтверждается и другими данными, например сравнением дневников юношей и девушек. Не говоря о том, что девочки раньше начинают вести дневники и делают это гораздо чаще и систематичнее мальчиков, девичьи дневники отличаются большей интимностью. Это, как правило, описание и анализ собственных чувств и переживаний, особенно любовных, сплошной разговор с собой и о себе. Юношеские дневники более разнообразны и предметны, в них шире отражаются интеллектуальные увлечения и интересы авторов, их практическая деятельность; эмоциональные переживания описываются юношами более скупой и сдержанно.

Существенно различаются и ретроспективные описания «трудного возраста» юношами и девушками. Юношеские самоописания более динамичны, акцент в них делается на появлении новых интересов, видов деятельности и т. п. Девичьи самоописания более субъективны и говорят в основном об испытываемых чувствах, чаще отрицательных.

Однако самосознание и самооценки юношей и девушек сильно зависят от стереотипных представлений о том, какими должны быть мужчины и женщины, а эти стереотипы, в свою очередь, производны от исторически сложившейся дифференциации половых ролей. Без учета социальных условий половые различия в поведении и самосознании понять нельзя.

В исследованиях и тестах, основанных на самоотчетах, женщины обычно выглядят более тревожными и чаще испытывающими страх, чем мужчины. В то же время *объективное* (с помощью КГР) измерение эмоциональных реакций в стрессовых ситуациях показывает, что половые различия в этих случаях невелики. Сопоставляя эти факты с тем, что традиционная мужская роль запрещает маль-

чику испытывать страх, психологи предполагают, что мальчики просто подавляют или утаивают часть своих не соответствующих идеалу «маскулинности» чувств и переживаний, тогда как девочки говорят о них открыто (недаром мальчики имеют более высокие показатели по контрольным шкалам «лжи» и «психологической защиты»). Поэтому, хотя девушки *считают* себя более тревожными, чем юноши (это само по себе существенно — в конце концов, именно подавляя страх, изгоняя его из своего сознания, юноша становится смелым), объективная картина неясна.

Еще труднее делать широкие обобщения относительно уровня активности, соревновательности, доминантности и послушности мальчиков и девочек. Многие психологи считают, что первые три качества в большей мере свойственны мальчикам, а четвертое — девочкам. Однако очень многое зависит здесь от возраста, содержания деятельности, стиля воспитания и т. д. Пассивность и зависимость, которые раньше считались биологическими свойствами женщины, не универсальны и соотносятся не столько с биологией, сколько с соответствующей системой социальных половых ролей. Тем не менее некоторые половые особенности самосознания весьма устойчивы и обнаруживаются в разных социально-культурных средах. Так, мальчики во всех возрастах склонны считать себя более сильными, энергичными, властными и деловыми, чем девочки. При этом мальчики-подростки нередко переоценивают свои способности и свое положение среди сверстников, не любят признавать свои слабости и недостаточно прислушиваются к информации, которая противоречит их завышенной самооценке. Девочки более самокритичны и чувствительны. Такой защитный механизм (игнорируя информацию, противоречащую его образу «я», юноша защищает свое самоуважение) кажется иррациональным, но в какой-то мере он способствует формированию внутренней установки на самостоятельность. «Пробиваясь» сквозь эту линию защиты, убеждая старшеклассника, что он в чем-то себя переоценивает, воспитатель ни в коем случае не должен подрывать юношескую систему самооценок, так как это сделало бы ученика беззащитным и зависимым. Характерно, что мальчики, притворяясь, в отличие от девочек, безразличными к реакции окружающих, в то же время значительно больше хвастаются, что-то «изображают», рисуются ради внешнего эффекта. Это свойство, усиливающееся от детства к отрочеству, наблюдается у мальчиков в различных культурных средах.

Одна из самых важных дифференциально-психологических характеристик личности — ее *самоуважение*, т. е. обобщенное отношение личности к самой себе. Высокое самоуважение означает, что человек «принимает», уважает себя, положительно относится к себе; низкое самоуважение означает острую неудовлетворенность собой, презрение к себе, отрицательную оценку собственной личности.

Самоуважение — весьма устойчивая и важная черта, тесно связанная с остальными свойствами личности. Люди с высоким самоуважением обычно более самостоятельны, меньше поддаются внушению; пониженное самоуважение часто коррелирует с

конформностью. Имеются данные о наличии связи между самоуважением личности и отношением ее к другим людям: человек, положительно относящийся к себе, обычно «принимает» и окружающих, тогда как отрицательное отношение к себе коррелирует с неприязненным и недоверчивым отношением к другим людям.

Изучая условия формирования и функции самоуважения большой группы американских старшеклассников 15—18 лет, М. Розенберг нашел, что юноши с пониженным самоуважением характеризуются также неустойчивостью образа «я»; они обычно склонны «закрываться» от окружающих, представляя им какое-то «ложное лицо» («представляемое я»). С суждениями типа: «Я часто ловлю себя на том, что разыгрываю роль, чтобы произвести на людей впечатление» и «Я склонен надевать «маску» перед людьми» — юноши с низким самоуважением соглашались почти в шесть раз чаще, чем обладатели высокого самоуважения. Это происходит из-за того, что юношам с низким самоуважением хочется скрыть свои подразумеваемые слабости, но необходимость «играть роль» вызывает страх, как бы не сделать ложного шага. Тем самым усиливается внутренняя напряженность. Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что так или иначе затрагивает их личность. Они болезненно реагируют на критику, смех, порицание. Их беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они острее реагируют, если у них что-то не получается в работе или если они обнаруживают какой-то недостаток в самих себе. Вследствие этого им свойственна склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, причем этот уход отнюдь не добровольный. Чем ниже уровень самоуважения человека, тем более вероятно, что он страдает от одиночества.

Пониженное самоуважение и трудности общения снижают также социальную активность личности. Юноши с низким самоуважением принимают значительно меньшее участие в общественной жизни, реже занимают выборные должности и т. д. При выборе профессии они избегают специальностей, связанных с необходимостью руководить или подчиняться, а также предполагающих дух соревнования. Даже поставив перед собой определенную цель, они не особенно надеются на успех, считая, что у них нет для этого необходимых данных.

Степень расхождения реального и идеального «я», определяющая общий уровень самоуважения, зависит от целого ряда условий. На одном полюсе стоят подростки и юноши, у которых низкое самоуважение и преувеличенно критическое отношение к себе связано с невротизмом и склонностью к депрессии. Заниженная самооценка выражает в этом случае, если воспользоваться психиатрическими терминами, «агрессию, направленную на себя». И здесь учитель, как никто другой, может оказать эмоциональную поддержку старшекласснику, помочь ему разобраться в своих переживаниях, не преувеличивать значение конфликтов, которые через неделю будут забыты. Иногда для этого достаточно дать юноше просто «выговориться». Эффективным способом повысить самоуважение является

незаметное включение школьника в такую деятельность, в которой он сможет проявить свои сильные стороны и получить, таким образом, подтверждение своей человеческой ценности.

Но неудовлетворенность собой и высокая самокритичность далеко не всегда свидетельствуют о пониженном самоуважении. Несовпадение реального и идеального «я» вполне нормальное, естественное следствие *роста самосознания* и необходимая предпосылка целенаправленного самовоспитания. При переходе от детства к отрочеству и далее самокритичность растет. Так, в изученных *Е. К. Матлиным* сочинениях десятиклассников, описывающих собственную личность, в 3,5 раза больше критических высказываний, чем у пятиклассников. Ту же тенденцию отмечают психологи ГДР. Чаще всего старшеклассники жалуются на слабоволие, неустойчивость, подверженность влияниям и т. п., а также на такие недостатки, как капризность, ненадежность, обидчивость.

Расхождение реального и идеального «я» — функция не только возраста, но и интеллекта. У интеллектуально развитых подростков и юношей расхождение между реальным и идеальным «я», т. е. между теми свойствами, которые индивид себе приписывает, и теми, которыми он хотел бы обладать, значительно больше, чем у ребят со средними способностями. То же — у более творческих людей, у которых гибкость и независимость мышления часто сочетаются с недовольством собой, повышенной ранимостью и т. д. Дневники и личные документы многих великих людей, например Л. Толстого, также свидетельствуют о том, что почти все они, кто реже, кто чаще, переживали чувство острой неудовлетворенности собой и творческого бессилия.

Рефлексивная самокритика творческой личности и пониженное самоуважение невротика похожи друг на друга тем, что в обоих случаях присутствует стремление к совершенству и выбор настолько высокого образца, что по сравнению с ним наличные достижения и свойства «я» кажутся незначительными. Но в первом случае конфликт реального и идеального «я» разрешается в *деятельности*, будь то учеба, труд или самовоспитание. Этот конфликт разворачивается на основе сильного «я», которое *может* ставить себе сложные задачи, и в этом проявляется мера самоуважения. Наоборот, типичная черта невротика — слабое «я». Невротическая рефлексия остается на уровне пассивного самосозерцания, вырождается в «самодовольное нянчанье индивидуума со своими ему одному дорогими особенностями»¹. Признание и даже гипертрофия собственных недостатков служат здесь не стартовой площадкой для их преодоления, а средством самооправдания, отказа от деятельности, вплоть до полного «выключения» из реального мира.

Зная поведение воспитанника, круг его интересов, его способность преодолевать трудности и достигать поставленных целей (прежде всего в той сфере, которая для него самого наиболее личностно значима, каково бы ни было ее место в школьной программе),

¹ Гегель. *Философия духа*. — Соч. М., Госполитиздат, 1956, т. III, с. 26.

Вдумчивый учитель всегда сможет оценить, к какому из двух полюсов тяготеет старшеклассник и нужно ли учить его несколько умерять уровень своих притязаний, соотнося самооценки с реальными возможностями, или, наоборот, повышать этот уровень, равно как и веру в собственные силы.

В юношеском возрасте уже отчетливо видна направленность личности. Одни старшеклассники четко ориентированы на деятельность; даже если основная сфера их деятельности еще не определена, такие юноши отличаются выраженной потребностью в достижении, умением ставить перед собой конкретные цели, распределять и планировать свое время. Другие живут главным образом воображением; мир их фантазии и мечты часто плохо сочетается с практической жизнью. Третьи пассивно плывут по течению, ориентируясь преимущественно на удовлетворение своих сегодняшних потребностей в общении, эмоциональном комфорте, и не слишком задумываются о будущем. Четвертые увлекаются всем понемногу.

Педагогика юношеского возраста имеет дело с людьми выросшими, но еще не взрослыми, информированными, но еще не компетентными, увлекающимися, но еще не увлеченными¹. Некоторая поверхностность — не недостаток, а возрастная черта ранней юности.

¹ См.: Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. М., Знание, 1977, с. 60.

Глава IV

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ

IV. 1. Возрастные различия и преемственность поколений

Взаимоотношения со взрослыми — одна из важнейших проблем юношеского возраста, имеющая как социальный, так и психологический аспект. Чтобы правильно поставить ее, нужно прежде всего строго разграничить возрастные различия и различия между поколениями.

Возрастные различия суть различия между людьми, находящимися на разных стадиях жизненного пути. Различия эти универсальны и затрагивают самый широкий круг свойств и отношений. Юноша 16 лет всегда и везде отличается от 36-летнего мужчины и по биологическим возможностям, и по интересам, и по общественному положению.

Различия между поколениями (межпоколенные или когортные различия) суть различия между людьми, родившимися в разное время, сформировавшимися в разных исторических условиях. Эти различия так же универсальны, как и возрастные. Любое общество представляет собой систему взаимодействия возрастных слоев, а его развитие может быть представлено как последовательная смена и преемственность поколений. Но если степень возрастных различий зависит от того, насколько резко отличаются друг от друга сравниваемые этапы жизненного пути, то степень межпоколенных различий зависит от темпов социально-исторического развития.

Преемственность поколений всегда селективна (избирательна): одни знания, нормы и ценности усваиваются и передаются следующим поколениям, другие, не соответствующие изменившимся условиям, отвергаются или трансформируются. Преемственность не совсем одинакова в разных сферах деятельности. В сфере потребительских ориентаций, досуга, художественных вкусов и некоторых других установок расхождения между старшими и младшими, как правило, больше, чем в том, что касается главных социальных ценностей (политические взгляды, мировоззрение). Это объясняется не только разницей в темпах обновления соответствующих сфер культуры, но также тем, что мода, досуг и развлечения наиболее тесно связаны с возрастом. Различия между поколениями (привычка к определенному, усвоенному в годы собственной юности стилю поведения, музыке, танцам и т. п.) усугубляются здесь возрастными:

юношеская жажда новизны контрастирует с присущей зрелому возрасту ориентацией на стабильность.

Еще Аристофан в комедии «Облака» описывал конфликт между рассудительным, благонамеренным отцом и легкомысленным длинноволосым сыном («дискуссия» о волосах была весьма актуальна в то время, поскольку в Афинах эта мода символизировала симпатии к Спарте). В ответ на просьбу отца спеть что-либо из древних авторов, Симонида или Эсхила, сын называет этих поэтов устаревшими и ходульными. Когда же сын обращается к современному искусству, читает монолог из Еврипида, старик выходит из себя, видя в нем безвкусицу и безнравственность.

Частные свойства юношеской субкультуры нельзя распространять на всю область межпоколенных отношений. Моды, художественные вкусы и т. п. недостаточны для характеристики поколения, а разногласия, возникающие по этому поводу, не могут служить общим показателем межпоколенных отношений. В то же время нельзя и недооценивать значения этой сферы, в которой младшие обычно опережают старших, заставляя их приспосабливаться к новым веяниям.

«Мы и взрослые» — одна из ведущих тем подростковой и юношеской рефлексии. Конечно, возрастное «мы» существует и у ребенка. Но ребенок принимает различие двух миров — детского и взрослого — и то, что отношения между ними неравноправны, как нечто бесспорное, само собой разумеющееся. Подросток и юноша стоят где-то «посередине», и эта промежуточность положения во многом определяет свойства их психологии, включая и самосознание.

Французские психологи (Б. Заззо и др.) спрашивали детей от 5 до 14 лет, считают ли они себя «маленькими», «большими» или «средними» (не по росту, а по возрасту); при этом выяснилась эволюция самих эталонов «роста». Дошкольники чаще сравнивают себя с младшими и потому утверждают, что они «большие». Школьный возраст дает ребенку готовый количественный эталон сравнения — переход из класса в класс; большинство детей считают себя при этом «средними», с отклонениями преимущественно в сторону «большого». С 11 до 12 лет точка отсчета меняется: ее эталоном все чаще становится взрослый, «расти» — значит становиться взрослым. Отсюда количественные и качественные сдвиги в оценке своего положения.

Советские психологи, начиная с Л. С. Выготского, единодушно считают главным новообразованием подросткового возраста *чувство взрослости*. Чувство это противоречиво, критерии его неоднозначны. Ориентация на взрослые ценности и сравнение себя со взрослыми зачастую заставляют подростка снова видеть себя относительно маленьким, несамостоятельным. Однако, в отличие от ребенка, он уже не считает такое положение нормальным и стремится его преодолеть. Отсюда противоречивость подросткового чувства взрослости — подросток претендует быть взрослым и в то же время

знает, что уровень его притязаний далеко не во всем подтвержден и оправдан.

Одной из самых важных потребностей переходного возраста становится потребность в эмансипации от контроля и опеки родителей, учителей, старших вообще, а также от установленных ими правил и порядков. Как же проявляется эта *возрастная* тенденция (не смешивать с отношениями между поколениями!) в отношениях старшекласников с наиболее значимыми для них конкретными взрослыми, которые являются не только старшими по возрасту, но и полномочными представителями общества взрослых в целом, — родителями и учителями?

IV. 2. Положение в семье и отношения с родителями

Из факторов социализации, рассматриваемых по отдельности, самым важным и влиятельным была и остается родительская семья как первичная ячейка общества, влияние которой ребенок испытывает раньше всего, когда он наиболее восприимчив. Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей, в значительной мере предопределяют жизненный путь ребенка. Помимо сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия накапливается с возрастом, преломляясь в структуре личности.

Практически нет ни одного социального или психологического аспекта поведения подростков и юношей, который не зависел бы от их семейных условий в настоящем или в прошлом. Правда, меняется характер этой зависимости. Так, если раньше школьная успеваемость ребенка и продолжительность его обучения зависели главным образом от материального уровня семьи, то теперь этот фактор менее влиятелен. Зато огромную роль играет уровень образования родителей. По данным ленинградского социолога Э. К. Васильевой, у родителей с высшим образованием доля детей с высокой успеваемостью (средний балл выше «4») втрое выше, чем в группе семей с образованием родителей ниже семи классов. Эта зависимость сохраняется даже в старших классах, когда дети уже имеют навыки самостоятельной работы и не нуждаются в непосредственной помощи родителей.

Помимо образовательного уровня родителей, сильно влияет на судьбу подростков и юношей состав семьи и характер взаимоотношений между ее членами. Неблагоприятные семейные условия характерны для подавляющего большинства так называемых трудных подростков, трудных в социальном (несовершеннолетние правонарушители) или в психологическом (подростки с психическими отклонениями) смысле.

До сих пор речь шла о значении семьи в целом как социальной ячейки. Но не меньшее влияние на личность подростка оказывает

стиль его взаимоотношений с родителями, который лишь отчасти обусловлен их социальным положением.

Существует несколько относительно автономных психологических механизмов социализации, посредством которых родители влияют на своих детей. Во-первых, это *подкрепление*: поощряя поведение, которое взрослые считают правильным, и наказывая ребенка за нарушение установленных правил, родители внедряют в его сознание определенную систему норм. Их соблюдение постепенно становится для ребенка привычкой и внутренней потребностью. Во-вторых, это *идентификация*: ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же, как они. В-третьих, это *понимание*: зная внутренний мир ребенка и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества.

Но семейная социализация не сводится к непосредственному «парному» взаимодействию ребенка с родителями. Так, эффект идентификации может быть нейтрализован встречной *ролевой взаимодополнительностью*: например, в семье, где оба родителя умеют очень хорошо вести хозяйство, ребенок может и не выработать этих способностей, так как, хотя у него перед глазами хороший образец, семья не нуждается в проявлении этих качеств; напротив, в семье, где мать бесхозяйственна, эту роль может взять на себя старшая дочь. Не менее важен механизм *психологического противодействия*, выходящий за рамки возрастного негативизма: юноша, свободу которого жестко ограничивают, может выработать повышенную тягу к самостоятельности, а тот, кому все разрешают, вырасти зависимым. Поэтому конкретные свойства личности ребенка в принципе не выводимы ни из свойств его родителей (ни по сходству, ни по контрасту), ни из отдельно взятых методов воспитания.

Тем не менее такая зависимость существует, причем особенно важны эмоциональный тон семейных взаимоотношений и преобладающий в семье тип контроля и дисциплины.

Эмоциональный тон отношений между родителями и детьми психологи представляют в виде шкалы, на одном полюсе которой стоят максимально близкие, теплые, доброжелательные отношения (родительская любовь), а на другом — далекие, холодные и враждебные. В первом случае основными средствами воспитания являются внимание и поощрение, во втором — строгость и наказание. Имеется множество исследований, доказывающих преимущество первого подхода. Ребенок, лишенный сильных и недвусмысленных доказательств родительской любви, имеет меньше шансов на высокое самоуважение, теплые и дружественные отношения с другими людьми и устойчивый положительный образ «я». Изучение личности юношей и взрослых, страдающих психофизиологическими и психосоматическими нарушениями, невротическими расстройствами, трудностями в общении, умственной деятельности или учебе, показывает, что все эти явления значительно чаще наблюдаются у людей, которым в детстве не доставало родительского внимания и тепла. Недоброжелательность или невнимание со стороны родите-

лей вызывает неосознанную взаимную враждебность у детей. Эта враждебность может проявляться как явно, по отношению к самим родителям, так и скрытно. Безотчетная, немотивированная жестокость, проявляемая некоторыми подростками и юношами по отношению к посторонним людям, не сделавшим им ничего плохого, нередко оказывается следствием именно детских переживаний. Если же эта бессильная агрессия направляется внутрь, она дает низкое самоуважение, чувства вины, тревоги и т. д.

Принятые в советской педагогике гуманные принципы воспитания, воспитания добротой, о которой хорошо писал *В. А. Сухомлинский*, не только соответствуют гуманистическому характеру коммунистической идеологии, но и опираются на фундамент твердо установленных психологических фактов.

Эмоциональный тон семейного воспитания существует не сам по себе, а в связи с определенным типом *контроля* и *дисциплины*, направленных на формирование соответствующих черт характера. Разные способы родительского контроля также можно представить в виде шкалы, на одном полюсе которой высокая активность, самостоятельность и инициатива ребенка, а на другом — пассивность, зависимость, слепое послушание.

За этими типами отношений стоит не только разное распределение власти, но и разное направление внутрисемейной коммуникации: в одних случаях коммуникация направлена преимущественно или исключительно от родителей к ребенку, в других — от ребенка к родителям. Разумеется, способы принятия решений в большинстве семей варьируют в зависимости от предмета: в одних вопросах старшеклассники имеют почти полную самостоятельность, в других (например, в финансовых) — право решать остается за родителями. Кроме того, родители не всегда практикуют один и тот же стиль дисциплины: отцы, как правило, воспринимаются юношами и на самом деле бывают более жесткими и авторитарными, чем матери, так что общий семейный стиль в известной мере компромиссный. Отец и мать могут взаимно дополнять, а могут и подрывать влияние друг друга.

Наилучшие взаимоотношения старшеклассников с родителями складываются обычно тогда, когда родители придерживаются демократического стиля воспитания. Этот стиль в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности. Поведение ребенка направляется в этом случае твердо, последовательно и вместе с тем гибко и рационально; родитель всегда объясняет мотивы своих требований и поощряет их обсуждение подростком; власть используется лишь в меру необходимости; в ребенке ценится как послушание, так и независимость; родитель устанавливает правила и твердо проводит их в жизнь, но не считает себя непогрешимым: он прислушивается к мнениям ребенка, но не исходит только из его желаний.

Крайние типы отношений, все равно, идут ли они в сторону авторитарности или в сторону либеральной всетерпимости, дают

плохие результаты. Авторитарный стиль вызывает у детей отчуждение от родителей, чувство своей незначительности и нежеланности в семье. Родительские требования, когда они кажутся необоснованными, либо вызывают протест и агрессию, либо привычную апатию и пассивность. Перегиб в сторону терпимости также вызывает у подростка ощущение, что родителям нет до него дела, и мешает формированию у него ответственной зависимости. Пассивные, незаинтересованные родители не могут быть предметом подражания и идентификации, а другие влияния — школы, сверстников, средств массовой коммуникации — часто не могут восполнить этот пробел, оставляя ребенка без надлежащего руководства и ориентации в сложном и меняющемся мире. Ослабление родительского начала, как и его гипертрофия, способствует формированию личности со слабым «я».

Как ни велико влияние родителей на формирование личности, пик его приходится не на переходный возраст, а на первые годы жизни. К старшим классам стиль взаимоотношений с родителями давно уже сложился и «отменить» эффект прошлого опыта невозможно.

Чтобы понять взаимоотношения старшеклассника с родителями, необходимо знать, как меняются с возрастом функции этих отношений и связанные с ними представления. В глазах ребенка мать и отец выступают в нескольких ипостасях: как источник эмоционального тепла и поддержки, без которых ребенок чувствует себя незащищенным и беспомощным; как власть, директивная инстанция, распорядитель благ, наказаний и поощрений; как образец, пример для подражания, воплощение мудрости и личных человеческих качеств; как старший друг и советчик, которому можно доверить все. Но соотношение этих функций и психологическая значимость каждой из них с возрастом меняются.

Переходный возраст — период эмансипации ребенка от родителей. Процесс этот является сложным и многомерным. Эмансипация может быть *эмоциональной* — насколько значим для юноши эмоциональный контакт с родителями по сравнению с другими привязанностями (дружбой, любовью), или *поведенческой* — насколько жестко родители регулируют поведение сына или дочери, или *нормативной* — ориентируется ли юноша на те же нормы и ценности, что и его родители, или на какие-то другие. Каждый из этих аспектов развития имеет свою собственную логику.

В основе эмоциональной привязанности ребенка к родителям первоначально лежит зависимость от них, причем мать в этом отношении обычно кажется детям ближе, чем отец. По мере роста самостоятельности, и особенно в переходном возрасте, эта зависимость начинает ребенка тяготить. Очень плохо, когда ему не хватает родительской любви. Но есть вполне достоверные психологические данные о том, что избыток эмоционального тепла тоже вреден как для мальчиков, так и для девочек. Он затрудняет формирование у них внутренней автономии и порождает устойчивую потребность в опеке, зависимость как черту характера. Слишком уютное роди-

тельское гнездо не стимулирует выросшего птенца к вылету в противоречивый и сложный взрослый мир.

Любящие матери, не способные мыслить ребенка отдельно от самих себя, часто не понимают этого. Но юноша не может повзрослеть, не разорвав пуповину эмоциональной зависимости от родителей и не включив своих отношений с ними в новую, гораздо более сложную систему эмоциональных привязанностей, центром которой являются не родители, а он сам. Избыток материнской ласки и положение «маменькиного сынка» начинают его раздражать не только потому, что вызывают насмешки сверстников, но и потому, что пробуждают в нем самое чувство зависимости, с которым подросток борется. Чувствуя это охлаждение, многие родители думают, что дети их разлюбили, жалуются на их черствость и т. д. Но после того как критический период проходит, эмоциональный контакт с родителями, если они сами его не испортили ошибочным воспитанием, обычно восстанавливается, уже на более высоком, сознательном уровне.

Рост самостоятельности ограничивает и функции родительской власти. К старшим классам поведенческая автономия, как правило, уже весьма велика. Старшеклассник самостоятельно распределяет свое время, выбирает друзей, способы досуга и т. д. В семьях с более или менее авторитарным укладом эта автономизация иногда вызывает острые конфликты.

Добиваясь расширения своих прав, старшеклассники нередко предъявляют завышенные требования, в том числе и материальные, к родителям. Во многих обеспеченных семьях дети не знают источников семейного бюджета и не заботятся об этом. Почти девять десятых опрошенных *Л. Н. Жилиной* и *Н. Т. Фроловой* московских девяти- и десятиклассников надеются, что их желания иметь определенные вещи осуществляются, причем две трети уверены, что осуществить это желание дело родителей («купают родители»). Это высокая оценка родительской заботы, но одновременно и свидетельство иждивенческих ориентаций. Поведение и запросы этих старшеклассников уже давно автономизированы; желания приобрести ту или иную вещь совпадают с планами родителей только в 10 процентах случаев. Однако дети уверены, что их желаниям будет отдано предпочтение.

Степень идентификации с родителями в юности меньше, чем в детстве. Разумеется, хорошие родители остаются для старшеклассника важным эталоном поведения. На вопрос: «Хотели бы вы быть таким человеком, как ваши родители?» — положительно ответили свыше 70 процентов ленинградских старшеклассников, опрошенных *Т. Н. Мальковской* в 1971 г. Хотели бы походить на родителей «кое в чем» — 10 процентов, ни в чем — 7 процентов и уклонились от ответа на вопрос 11 процентов опрошенных.

Однако родительский пример уже не воспринимается так абсолютно и некритично, как в детстве. У старшеклассника есть и другие авторитеты, кроме родителей. Чем старше ребенок, тем вероятнее, что идеалы он черпает не только из ближайшего окружения,

а из более широкого круга отношений (общественно-политические деятели, герои кино и литературы). Зато все недостатки и противоречия в поведении близких и старших воспринимаются остро и болезненно.

Больше всего старшеклассникам хотелось бы видеть в родителях друзей и советчиков. При всей их тяге к самостоятельности юноши и девушки остро нуждаются в жизненном опыте и помощи старших. Многие волнующие проблемы старшеклассники вообще не могут обсуждать со сверстниками: мешает самолюбие, да и какой совет может дать человек, который прожил так же мало, как ты? Семья остается тем местом, где подросток, юноша чувствует себя наиболее спокойно и уверенно. Отвечая на вопрос: «Чье понимание для вас важнее всего, независимо от того, как фактически понимает вас этот человек?» — большинство московских мальчиков (с V по X класс), опрошенных А. В. Мудриком, поставили на первое место родителей (ответы девочек более противоречивы).

Однако реальные взаимоотношения старшеклассников с родителями часто обременены конфликтами и их взаимопонимание оставляет желать лучшего. При исследовании юношеской дружбы специально фиксировали, как оценивают школьники с VII по X класс уровень понимания со стороны родителей, легкость общения и собственную откровенность с ними. Оказалось, что по всем этим показателям родители уступают друзьям — сверстникам опрошенных и что степень психологической близости с родителями резко снижается от VII к IX классу. Отчасти дело заключается в психологии взрослых, прежде всего родителей, не желающих замечать изменение внутреннего мира подростка и юноши.

Рассуждая теоретически, хорошие родители знают о своем ребенке значительно больше, чем кто бы то ни было другой, даже больше, чем он сам. Ведь родители наблюдают за ним изо дня в день на протяжении всей его жизни. Но изменения, происходящие с подростком и юношей, часто совершаются слишком быстро для родительского глаза. Ребенок вырос, изменился, а любящие родители все еще видят его таким, каким он был несколько лет назад, причем собственное мнение кажется им непогрешимым. «Главная беда с родителями — то, что они знали нас, когда мы были маленькими», — заметил 15-летний мальчик.

Понять внутренний мир другого человека можно только при условии уважения к нему, *приняв* его как некую автономную реальность. Самая распространенная (и совершенно справедливая!) жалоба юношей и девушек на своих родителей: «Они меня не слушают!» Спешка, неумение и нежелание выслушать, понять то, что происходит в сложном юношеском мире, постараться взглянуть на проблему глазами сына или дочери, самодовольная уверенность в непогрешимости своего жизненного опыта — вот что в первую очередь создает психологический барьер между родителями и растущими детьми.

Группу ленинградских девятиклассников просили оценить себя по различным качествам (доброта, общительность, смелость, са-

мообладание, уверенность в себе и т. д.) по пятибалльной системе, а затем предсказать, как их оценят по той же системе родители, друзья и одноклассники. После этого приглашенных в школу отцов и матерей также попросили оценить качества своих детей и предсказать их самооценки. Уже первые пробы показали, что дети гораздо точнее представляют себе, как их оценят родители, чем родители — юношеские самооценки (подобный результат получил и французский психолог Р. Томе). Наиболее вдумчивых родителей задача представить себе самооценку своего отпрыска, т. е. как бы «влезть в его шкуру», очень заинтересовала, но показалась им трудной. А некоторые родители даже не могли понять задание: «Что значит — оценить качества сына так, как он сам их оценивает? Я лучше знаю, каков он на самом деле». Даже добросовестно пытаясь стать на точку зрения сына или дочери, некоторые родители оказались неспособными отрешиться от собственных суждений: то, что им кажется самооценкой сына, есть на самом деле родительская оценка его качеств. А ведь это значит, что самосознание ребенка, его «я», родителям неизвестно.

Дело, конечно, не в том, что дети якобы более проницательны или чувствительны, чем родители. Предсказать родительскую оценку юноше не так уж трудно, потому что она в той или иной форме неоднократно высказывалась ему прямо и косвенно. Когда девятиклассники ждут от родителей сильно заниженных, по сравнению с самооценкой, оценок по самообладанию и способности понять другого человека, это явно отражает извечные родительские сетования на невыдержанность и нечуткость детей. Юноша имел время изучить в совершенстве отношение родителей к себе. Родителям же приходится оценивать недавно возникшее, изменчивое и противоречивое юношеское «я». Но проблема не становится от этого менее острой: ложные или упрощенные представления об образе «я» сына или дочери серьезно затрудняют понимание детей.

За частными фактами стоит более общая тенденция: и родители, и дети часто неверно представляют себе оценки и самооценки друг друга. В большом американском городе, маленькой сельской общине в Канаде и шведском городе в разное время был проведен один и тот же опыт. Подросткам и юношам (13, 15—16 и 18—20 лет) и их родителям было предложено с помощью полярных прилагательных (типа «чистый — грязный», «терпеливый — нетерпеливый») описать свое и другое поколение, то, как его воспринимает другая сторона (как старшие оценивают младших и наоборот) и как отцы и дети представляют себе самооценки друг друга. Во всех трех случаях результат был один и тот же: оба поколения оценивают и себя и друг друга положительно (старших — несколько выше, чем младших); но оба поколения неверно представляют себе, как к ним относится другая сторона. Младшие ждут отрицательных оценок от родителей, а родители — от детей. Источник заблуждения ясен — это обобщение неизбежных между детьми и родителями взаимных претензий и упреков. Но это ложное обобщение существенно осложняет взаимоотношения отцов и детей.

В психолого-педагогической литературе давно дебатруется вопрос о мере сравнительного влияния на подростков родителей и сверстников. Однако на этот вопрос не может быть однозначного ответа. В переходном возрасте автономия от взрослых и значение общества сверстников растут. Общая закономерность состоит в том, что, чем хуже отношения подростка (юноши) со взрослыми, тем чаще он будет общаться со сверстниками, тем выше его зависимость от сверстников и тем автономнее будет это общение от взрослых. Но влияния родителей и сверстников не всегда противоположны. Очень часто они бывают и взаимодополнительными.

Прежде всего многое зависит от социальных условий. Работая совместно с советскими учеными, американский психолог У. Бронфенбреннер установил, например, что, хотя общество сверстников важно как для советских подростков-шестиклассников, так и для их американских ровесников, направление этого влияния в СССР и США неодинаково. Американские подростки исходят из системы ценностей, резко отличающейся от той, которая принята в обществе взрослых, тогда как в СССР такого разрыва нет, общество сверстников здесь скорее подкрепляет требования взрослых, чем противоречит им¹.

«Значимость» родителей и сверстников принципиально неодинакова в разных сферах деятельности. Наибольшая автономия от родителей и ориентация на сверстников наблюдается в сфере досуга, развлечений, свободного общения, потребительских ориентаций. По данным Т. Н. Мальковской, подавляющее большинство ленинградских старшеклассников предпочитают проводить досуг вне школы и вне семьи; в свои любимые занятия они охотно посвящают сверстников, реже — родителей и совсем редко — учителей. На потребительские ориентации московских старшеклассников, опрошенных Л. Н. Жилиной и Н. Т. Фроловой, сильнее всего влияют друзья. При опросе группы крымских старшеклассников мальчики, отвечая на вопрос, с кем они предпочли бы проводить свободное время, поставили родителей на шестое, последнее, а девочки — на четвертое место: компания сверстников для них явно предпочтительнее. Зато отвечая на вопрос: «С кем бы ты стал советоваться в сложной житейской ситуации?» — и те и другие поставили на первое место мать, на втором месте у мальчиков оказался отец, у девочек — друг (подруга). Иначе говоря, с товарищами приятно развлекаться, с друзьями — делиться переживаниями, но в трудную минуту лучше обратиться к маме...

Таким образом, следует говорить не об уменьшении влияния родителей, а о качественных сдвигах, обусловленных усложнением деятельности и дифференциацией отношений старшеклассников. Эффективность воспитательных усилий семьи стоит в прямой зависимости от того, насколько сами родители учитывают эти сдвиги.

¹ См.: Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР. М., Прогресс, 1976.

IV. 3. Положение в школе и отношения с учителями

Сказанное в полной мере относится и к школе.

Положение современного старшеклассника в школе довольно сложно и неоднозначно. С одной стороны, положение старших накладывает на юношей дополнительную ответственность. Старшеклассник, особенно комсомолец, чувствует себя помощником учителя, перед старшеклассником ставятся более сложные задачи, с него больше спрашивают. С другой стороны, в дисциплинарном отношении, по своим правам он остается фактически на том же самом уровне, что и раньше. Он обязан беспрекословно выполнять все требования учителей, не имеет права критиковать их, ученические организации функционируют под контролем и руководством классного руководителя и школьной администрации, причем иногда это руководство перерастает в мелочную опеку.

Внутренняя позиция старшеклассника по отношению к школе складывается из его отношения к школе как к учреждению, к процессу обучения и знаниям, к учителям, к соученикам. Младший школьник и даже подросток еще не различают этих моментов, они просто «любят» или «не любят» школу. Установки старшеклассника гораздо более дифференцированы. Его отношение к школе в целом характеризуется растущей сознательностью и одновременно постепенным «вырастанием» из школы. Это хорошо показано в работах *Л. И. Божович* и ее сотрудников.

Учение — ведущая деятельность старшеклассника; получение среднего образования в современных условиях является гражданским долгом и жизненной потребностью каждого молодого советского человека. Но мотивы учения с возрастом меняются.

В I—II классах ребенок еще не осознает самого содержания учебы и ориентируется главным образом на отметку, за которой для него стоит определенное отношение учителя. В III—VII классах учение становится прежде всего средством завоевать престиж у сверстников, заслужить репутацию хорошего ученика. Для старшеклассника все это уже менее существенно. Учеба, приобретение знаний становится теперь прежде всего средством подготовки к будущей деятельности.

С этим связано более равнодушное отношение к учебной отметке, которую многие учителя считают важнейшим средством педагогического воздействия. Конечно, отметка и для десятиклассника сохраняет большое значение. Анализируя сочинения старшеклассников Ленинграда, Ангарска, Воркуты и Петропавловска-на-Камчатке на тему «Что меня радует и огорчает в школе?», *Т. Н. Мальковская* отмечает большой удельный вес переживаний, связанных с оценкой знаний, ее объективностью и влиянием на отношения с родителями и товарищами.

Исследования психологов ГДР также показывают, что удовлетворенность или неудовлетворенность своим характером у старших школьников тесно связана с тем, насколько они удовлетворены

своими учебными успехами, а также своим положением в классе. Тот, кто недоволен своими отметками, чаще бывает недоволен и своим характером. Но, в отличие от младших возрастов, решающее значение в регулировании поведения и степени самоуважения имеет уже не просто чужое мнение или норма, а интериоризованная система взглядов и ценностей.

Понимание учения как подготовки к жизни означает иной, чем у подростков, критерий оценки учебных предметов: на первый план выходит не столько то, что увлекательно или легко дается, сколько то, что «важно», т. е. потребуется в будущем. В целом такая установка более «взрослая», но нередко при этом проявляется довольно примитивный практицизм и техницизм, в частности недооценка гуманитарных дисциплин, так как они «в дальнейшем не понадобятся».

Несмотря на понимание необходимости образования и наличие внутренней потребности в нем, некоторые учащиеся снижают качество учебной работы. Почти половина старшеклассников (в основном мальчики), опрошенных *Т. Н. Мальковской*, не удовлетворены своей учебной деятельностью. Одни связывают это с собственными недостатками (например, ленью), другие — с недостатками учебного процесса. Особенно часто повторяются жалобы на перегрузку заданиями и нетворческий стиль обучения. Жалобы на недостаток самостоятельности сплошь и рядом сочетаются у старшеклассников с пассивным отношением к учебе. Это имеет объективные причины.

Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» (1977) отмечает, что школьные программы и учебники в ряде случаев перегружены излишней информацией и второстепенными материалами, что мешает выработке у учащихся навыков самостоятельной творческой работы.

Если у взрослых, работающих людей количество свободного времени растет, то у школьников его становится меньше. По данным *А. Я. Журкиной*, обследовавшей бюджет времени около 10 тыс. старшеклассников Москвы, Таганрога и Смоленска, учащиеся, помимо классных занятий, ежедневно тратят на приготовление домашних заданий в среднем 2 часа 40 минут, а наиболее добросовестные — 5—6 часов в день. Большинство старшеклассников занимаются и по воскресеньям, затрачивая на приготовление уроков в среднем 4—5 часов.

Вместе с отношением к учебе изменяется и отношение старшеклассников к школе как к учреждению. Подростки еще склонны рассматривать и описывать школу как свою естественную жизненную среду, «дом», в котором сосредоточены их основные переживания. «Школа, — говорит ученик VI класса, — это дом, где мы учимся, где учителя, которых мы любим или не любим, где интересно, иногда и скучно, но школа — это школа!» Старшеклассники видят школу более функционально, как «учебное заведение, где дают

знания и воспитывают из нас культурных людей»¹. Круг интересов и общения старшеклассника все больше выходит за пределы школы, делая ее только частью, хотя и важной частью, его жизненного мира. В средних классах школьников, главные интересы и общение которых сосредоточены вне школы, сравнительно немного, и такая ориентация учеников обычно служит тревожным сигналом. В IX—X классах это уже статистически нормальное явление. Школьная жизнь уже рассматривается как временная, имеющая ограниченную ценность. Как показывают исследования *Р. Г. Гуровой* и др., большинство старшеклассников любят свою школу. Но, хотя старшеклассник еще принадлежит школе, референтные группы, с которыми он мысленно соотносит свое поведение, все чаще находятся вне ее.

В хорошей школе, педагогический коллектив которой опирается на самостоятельность учащихся, поощряя и развивая их общественную активность и инициативу, эти тенденции не особенно заметны, так как внешкольные интересы свободно вливаются в школьные и обогащают школьную жизнь. Там, где этого нет, мотив разграничения и даже противопоставления школы и «настоящей», «взрослой» жизни звучит очень сильно. «Каким бы умным и зрелым ты ни был сам по себе, — пишет «Алому парусу» юноша, — пока ты еще учишься в школе, к тебе относятся как к ребенку не только родители (для них это, наверно, естественно), но и все окружающие тебя люди»; «Нам уже 16, — вторит ему десятиклассница, — и на табличку у касс кинотеатров «Дети до 16 лет не допускаются» мы смотрим с насмешливой улыбкой. Итак, у администрации кинотеатров мы получили полное признание. А в школе? Как ни странно, в школе нас во многом считают детьми... Однажды один из преподавателей сказал мне: «Вот кончишь школу, и тогда тебе придется приобретать собственные мысли». Смешно!»

Значительно более сложными и дифференцированными становятся в юношеском возрасте и отношения к учителям и с учителями. Подобно родителям, учитель имеет в сознании ребенка ряд ипостасей, соответствующих выполняемым им функциям: замена родителей; власть, распоряжающаяся наказаниями и поощрениями; авторитетный источник знаний в определенной области; старший товарищ и друг. Младший школьник не различает этих функций, воспринимая учителя в целом и оценивая его по тем же критериям, что и родителей. С возрастом положение меняется. Старшеклассник уже не видит в учителе воплощение отца и матери. Учительская власть также невелика, она даже меньше, чем власть спортивного тренера, который может отстранить нерадивого ученика от тренировок, чего учитель сделать не вправе. В образе «идеального учителя» на первый план выходят его индивидуальные человеческие качества — способность к «пониманию», эмоциональному отклику, сердечность, т. е. в учителе хотят видеть старшего друга. На втором месте стоит

¹ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Промышленность, 1968, с. 375.

профессиональная компетентность учителя, уровень его знаний и качество преподавания, на третьем — умение справедливо распоряжаться властью.

Эти качества не всегда сочетаются в одном лице. Отсюда — дифференциация оценок учителей и самих отношений с ними учениками. В принципе старшеклассник готов удовлетвориться более или менее специализированными отношениями интеллектуального порядка. Учитель, который отлично знает и преподает свой предмет, обычно пользуется уважением, даже если у него нет эмоциональной близости с учениками. Но вместе с тем старшекласснику очень хочется встретить в лице учителя настоящего друга, причем уровень ученических требований к этой дружбе весьма высок.

Когда ленинградских старшеклассников спрашивали, насколько хорошо понимают их разные значимые лица, школьники приписывали любимому учителю почти такой же (юноши) и даже значительно более высокий (девушки) уровень понимания, чем отцу. Привязанность к любимому учителю нередко имеет характер страстного увлечения и безоглядной преданности. Но таких привязанностей не может быть много. У большинства старшеклассников, опрошенных *Т. Н. Мальковской*, тесная эмоциональная связь существует с одним-двумя учителями, причем с возрастом эти отношения становятся все более избирательными.

Следует отметить довольно частое расхождение между старшеклассниками и их учителями в оценке одних и тех же психологических ситуаций. *Т. Н. Мальковская* дважды, в 1968 и 1970 гг., опрашивала учителей и их учащихся, чтобы выяснить, существует ли между ними контакт. Разница между учительскими и ученическими ответами оказалась огромной. «Контакт есть», — утверждают 73 процента учителей и... только 18 процентов учеников; «частичный контакт» отмечают 6 процентов учителей и 47 процентов учеников; отсутствие контакта — 3 процента учителей и 28 процентов учеников.

Отчасти разрыв в оценках объясняется, вероятно, тем, что учителя и ученики по-разному понимают слово «контакт». Учителя имеют в виду нормальный психологический климат, делающий возможным учебно-воспитательный процесс, старшеклассники же мечтают об эмоциональном тепле и психологической интимности, которые никогда не бывают и не могут быть массовыми. И все-таки разница между учительскими и ученическими оценками психологического климата школы разительна. И если юношеское сознание иллюзорно в своем максимализме, в том, что предъявляемые им требования не могут быть достигнуты, то сознание взрослых иллюзорно в другом: они переоценивают степень своей близости к воспитуемому, а тем самым и меру своего на них влияния.

Чтобы сохранить психологический контакт со старшеклассниками, учителя и родители должны самым серьезным образом учитывать повзросление детей, отказываясь от авторитарных методов воспитания, даже если они казались успешными раньше, и всемерно стимулируя развитие самовоспитания.

V. 1. Общество сверстников как фактор социализации

Одна из главных тенденций переходного возраста — переориентация подростка и юноши с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных себе по положению. Эта переориентация может происходить медленно и постепенно или скачкообразно и бурно, она по-разному выражена в разных сферах деятельности, в которых престиж старших и сверстников, как мы видели, неодинаков, но такая переориентация происходит обязательно.

Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у ребенка уже в 4—5 лет (по некоторым данным — даже раньше) и с возрастом неуклонно усиливается. Отсутствие общества сверстников уже у дошкольников отрицательно сказывается на развитии коммуникативных способностей и самосознания личности. Поведение же подростков по самой сути своей является коллективно-групповым.

Каковы психологические функции общества сверстников в юности?

Во-первых, общение со сверстниками очень важный специфический *канал информации*; по нему подростки и юноши узнают многие необходимые вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые. Например, подавляющую часть информации по вопросам пола подросток получает от сверстников, поэтому их отсутствие может задержать его психосексуальное развитие или придать ему нездоровый характер, если нет других источников такой информации.

Во-вторых, это специфический *вид деятельности и межличностных отношений*. Групповая игра, а затем и другие виды совместной деятельности вырабатывают у ребенка необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся принципиально на равных началах и статус надо заслужить и уметь поддерживать, ребенок не может выработать необходимых взрослому коммуникативных качеств. Соревно-

вательность групповых взаимоотношений, которой нет в отношениях с родителями, также служит ценной жизненной школой. По выражению французского писателя А. Моруа, школьные товарищи — лучшие воспитатели, чем родители, ибо они безжалостны.

В-третьих, это специфический *вид эмоционального контакта*. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное для него чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Сумел ли он заслужить уважение и любовь равных, товарищей, имеет решающее значение для юношеского самоуважения.

Рост влияния сверстников с возрастом проявляется прежде всего в том, что увеличивается количество времени, проводимого старшеклассником среди ровесников, по сравнению с временем, проводимым с родителями. Нормы и критерии, принятые в кругу сверстников, становятся в некоторых отношениях психологически более значимыми, чем те, которые существуют у старших. Наконец, растет потребность в признании и одобрении со стороны сверстников.

Но, как мы уже видели, соизмерять влияние старших и сверстников механически, без учета конкретных социальных условий и сферы деятельности, нельзя.

Прежде всего о каких *сверстниках* идет речь? Имеется ли в виду одинаковость хронологического возраста или скорее равенство социального статуса, положения в семье и обществе? В психологической и социологической литературе часто утверждается, что «общество сверстников», т. е. специфическая форма взаимодействия и коммуникации детей и особенно подростков и юношей одного и того же возраста, является универсальным институтом, существующим не только во всех человеческих обществах, но и у многих животных. Это представление не совсем точно. Подростковые и юношеские группы действительно существуют и у людей и у приматов, но они большей частью разновозрастные. Именно разновозрастность делает их функционально необходимыми для передачи детям некоторых не закодированных генетически аспектов поведения, для охраны маленьких детей от внешних опасностей (как дополнение и продолжение материнских функций) и для обеспечения более или менее гладкого включения подрастающего поколения во взрослую жизнь. Такие группы объединяют подростков и юношей, равных друг другу по своему социальному статусу, т. е. еще не взрослых, находящихся в процессе созревания или социализации, но не обязательно строго по возрасту. В частности, широко распространенные в древних обществах и описанные этнографами мужские союзы и юношеские группы (возрастные группы, тайные общества, мальчишники, холостячества, королевства шутов и т. д.) очень часто связаны с задачами воинского обучения. Отделение мальчиков-подростков от женщин преследует цель ослабить идентификацию мальчиков с матерью и вырастить из них хороших воинов. Что же до возрастно-однородных групп, то они, как мы уже видели, исторически возникли только в новое время (школьный

класс) и поддерживаются организацией воспитания и обучения по возрастному принципу.

Разновозрастные группы обладают и своей психологической спецификой. Еще А. С. Макаренко отмечал преимущества разновозрастных коллективов с точки зрения большего разнообразия социальных ролей и человеческих взаимоотношений. Экспериментальные исследования под руководством Л. И. Уманского с разновозрастными отрядами в школах-интернатах показали, что разновозрастные группы более эффективны при решении целого ряда коллективных задач и повышают уровень общественной активности учащихся. Причем оптимальный диапазон разновозрастности различен в зависимости от вида деятельности.

Неоднозначно и понятие «общество сверстников». В одних случаях имеется в виду широкая, неструктурированная, часто только подразумеваемая (иногда даже иллюзорная) общность возрастнo-специфических черт поведения и ценностных ориентаций, которую социологи называют *юношеской субкультурой*. Юноши 16 лет могут быть незнакомы друг с другом, жить в разных городах и тем не менее увлекаться одними и теми же книгами, пластинками, танцевать одни и те же танцы и т. д. Эту специфику «молодежной публики» и ее внутренние возрастные градации необходимо учитывать как в сфере производства, рассчитанного на молодежного потребителя, так и в деле воспитания. В других случаях «общество сверстников» трактуется более узко — как определенная *социально-психологическая группа*. Но понятие группы тоже достаточно многозначно.

Прежде всего нужно различать *группы принадлежности* (или группы членства), в которых состоит данный индивид (школьный класс, комсомольская организация, спортивная команда и т. д.), и *референтные группы*, на которые он мысленно ориентируется и с которыми соотносит свое поведение и самооценку. Эти типы групп далеко не всегда совпадают. Например, референтной группой подростка может быть компания старшекласников, к которой он не принадлежит.

Далее, необходимо разграничивать спонтанные, диффузные группы-ассоциации и организованные группы-коллективы. Согласно концепции А. В. Петровского, «в диффузной группе определяющими являются непосредственные отношения и непосредственное взаимодействие между индивидами (эмоциональные контакты, податливость или сопротивление групповому воздействию, сенсомоторная или психофизиологическая совместимость и т. п.)». Напротив, «в коллективе в качестве определяющих выступают взаимодействие и взаимопонимание людей, опосредствованные целями, задачами совместной деятельности, т. е. ее реальным содержанием. С этой точки зрения коллектив — это группа, где межличностные отношения опосредствуются общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности»¹.

¹ Петровский А. В. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности. — Вопр. психологии, 1973, № 5, с. 77—78.

«Общество сверстников», в рамках и под влиянием которого формируется личность старшеклассника, реально существует в двух качественно различных формах: 1) в форме организованных и прямо или косвенно направляемых взрослыми коллективов и 2) в форме стихийно складывающихся более или менее диффузных групп общения, приятельских компаний и т. п. Их состав, структура и функции существенно различны.

V. 2. Личность в организованном коллективе (школьный класс и комсомольская организация)

Важнейший коллектив, к которому принадлежит старшеклассник и под влиянием которого формируется его личность — это школьный класс и его ядро — комсомольская организация. Ученический коллектив, замечает *Л. И. Новикова*, с одной стороны — «функция педагогических усилий взрослых, так как проектируется взрослыми и развивается под их прямыми и косвенными непосредственными или опосредствованными влияниями. С другой стороны — он спонтанно развивающееся явление, так как дети нуждаются в общении и вступают в общение отнюдь не только по установленным взрослыми рецептам.

Эта двойственность находит свое выражение в двойственной структуре коллектива: формальной, определяемой через заданную организационную структуру, систему делового общения, набор деятельности, и неформальной, складывающейся в процессе свободного общения детей»¹.

Уровень коллективной жизни у старшеклассников значительно выше, чем у подростков. Прежде всего повышается социальный уровень целей и обогащается содержание совместной деятельности, составляющей стержень коллективной жизни. Отношение к коллективу и собственное положение в нем — один из важнейших критериев юношеской оценки товарищей и самооценки. Наряду с учебой и организацией досуга, коллектив старшеклассников ставит своей целью расширение общественно-политических горизонтов юношей и девушек и вовлечение их в общественно полезную трудовую деятельность. Старшеклассник должен чувствовать, что он не только работает на себя, но и приносит ощутимую пользу другим. Причем эти задачи должны быть подлинными и достаточно серьезными. Сосредоточение коллектива исключительно на собственных, внутренних проблемах неминуемо снижает тонус коллективной жизни, которая начинает казаться старшекласснику слишком узкой и локальной.

Но жизнедеятельность старшеклассника не замыкается рамками школы. Он сознает себя принадлежащим не к одному, а к

¹ Новикова Л. И. О методологическом подходе в исследовании воспитательных коллективов. — В сб.: Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту, 1973, с. 16.

нескольким разным коллективам, причем наиболее значимым из них будет тот, который дает юноше наибольшие возможности для саморазвития и самореализации. *А. С. Макаренко* писал, что «самой реальной формой работы по отношению к личности является удержание личности в коллективе, такое удержание, чтобы эта личность считала, что она в коллективе находится по своему желанию — добровольно, и, во-вторых, чтобы коллектив добровольно вмещал эту личность»¹.

Для юноши важно не просто выполнение какой-то социальной роли, но и то, чтобы эта роль соответствовала его индивидуальности. Он хочет, чтобы структура деловых отношений в классе максимально соответствовала структуре межличностных отношений. Однако это не всегда возможно. Придавая большое значение личным взаимоотношениям, *Макаренко* в то же время подчеркивал, что в рамках организованного коллектива «вопрос отношения товарища к товарищу — это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости»².

Для ранней юности типично эмоционально-личностное отношение к коллективу. Особенно большое значение придается его сплоченности, дружбе между его членами, причем требования эти нередко бывают максималистскими. В среднем старшеклассники положительно оценивают степень сплоченности своих классов, хотя девочки во всех возрастах настроены значительно более критично, чем юноши, а городские школьники — более критично, чем сельские.

Однако с возрастом межличностные отношения дифференцируются. С одной стороны, быстро расширяется круг общения, растет число и удельный вес внеклассных и внешкольных друзей, с другой — происходит заметная дифференциация межличностных отношений в самом классном коллективе. Как показывают социометрические исследования *Я. Л. Коломинского*, *А. В. Киричука*, *Х. И. Лийметса* и др. советских педагогов и психологов, более резкой становится разница в положении «звезд» и «отвергаемых» или «изолированных». Особенно сложным кажется положение последних.

Критерии, определяющие социометрический статус старшеклассника в его классном коллективе, сложны и многообразны. По данным *Коломинского*, на первом месте здесь стоит влияние на сверстников (значение этого качества с возрастом неуклонно увеличивается) и, как у младших подростков, физическая сила; на втором месте — нравственные качества, которые непосредственно проявляются в общении, и общественная работа; дальше идут интеллектуальные качества и хорошая учеба, трудолюбие и навыки труда, внешняя привлекательность; на последнем месте стоит стремление командовать. По данным *Б. Н. Волкова*, десяти-

¹ Макаренко А. С. Из истории коммуны имени Ф. Э. Дзержинского. — Соч. в 7-ти т. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956, т. II, с. 399.

² Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания. — Соч. в 7-ми т. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957, т. V, с. 210.

классники выше всего ценят качества личности, проявляющиеся в общении, взаимодействии с товарищами (честность, готовность помочь в трудные минуты жизни), на втором месте стоят волевые качества личности, на третьем — интеллектуальные достоинства. В исследовании *А. Н. Лутошкина* дается иная последовательность предпочтений: интеллектуальные качества, отношение к людям (доброта, отзывчивость), моральные качества, волевые качества, деловые качества, внешние данные (внешняя привлекательность, умение следить за собой и т. д.).

Противоречивость этих данных может объясняться различием как в методах исследования (мотивы личной симпатии могут не совпадать с признаками, по которым человека выбирают для какой-то специализированной деятельности), так и в составе испытуемых (ценностные ориентации учащихся ПТУ могут не совпадать с ориентациями десятиклассников из спецшколы) и в условиях эксперимента (одно дело — сплоченный класс, другое — диффузная группа). Не всегда учитываются половые различия, хотя, например, набор качеств, приводимый *Коломинским*, выражает явно мальчишеские предпочтения.

Групповой статус старшеклассника и его отношение к коллективу детерминируются, с одной стороны, индивидуально-личностными свойствами человека, с другой — особенностями данного коллектива и его деятельности. Весьма важен, например, вопрос о соотношении общительности как свойства личности, которое проявляется в деятельности общения относительно независимо от содержания и ситуации этой деятельности, и коллективизма как устойчивого положительного отношения личности к коллективу, его целям, ценностям и задачам. Опираясь на теорию темперамента *В. С. Мерлина* и стратометрическую концепцию групповой активности *А. В. Петровского*, *И. Х. Пикалов* нашел, что общительность как свойство личности (она измеряется такими параметрами, как легкость — затруднительность, активность — пассивность в установлении контактов и широта — узость, устойчивость — неустойчивость круга общения) в некоторых условиях положительно связана с коллективистическим настроем. Это особенно характерно для диффузных юношеских групп, в которых статус личности во многом зависит от уровня ее общительности, а высокий статус, в свою очередь, способствует выработке положительного отношения к группе. С усложнением содержания совместной деятельности и структуры коллектива групповой статус личности в большей мере определяется ее деловыми и моральными качествами, включая отношение к коллективу, уровень социальной ответственности и т. д., чем общительностью. Поэтому в классах с низкой сплоченностью общительность влияет на социометрический выбор и по «деловым» критериям, тогда как в группе с высокой сплоченностью даже предпочтения в сфере личных взаимоотношений зависят также от отношения к коллективу.

Чем бы ни определялся статус старшеклассника в коллективе, он оказывает сильнейшее влияние на его поведение и самосоз-

нение. Неблагоприятное положение в классном коллективе является одной из главных причин преждевременного ухода старшеклассников из школы, причем такие юноши часто попадают под дурное влияние вне школы. Это подтверждается исследованиями трудных подростков. Девять десятых обследованных М. А. Алемаскиным правонарушителей, зарегистрированных в инспекциях по делам несовершеннолетних, были в своих школьных классах «изолированными»; почти все они были недовольны своим положением в классе, многие относились к одноклассникам отрицательно. Из обследованных Г. Г. Бочкаревой 140 несовершеннолетних правонарушителей около половины относились к одноклассникам безразлично или враждебно, среди остальных школьников так ответили лишь 19 процентов.

Очевидно, здесь существует обратная связь. Изолированность трудного подростка в классе может быть не только причиной, но и следствием того, что он стоит в стороне от коллектива, пренебрегает его целями и нормами поведения и т. д. Тем важнее для педагога ясно видеть структуру межличностных взаимоотношений в классе. К сожалению, как показывает Я. Л. Коломинский, учителям свойственна тенденция субъективно оптимизировать статусную структуру класса. Сравнив реальную статусную структуру классов (с V по X) одной и той же школы и ее оценку работающими в этих классах учителями, ученый нашел, что учителя невольно сглаживают статусную дифференциацию, преуменьшая значение крайних категорий. При этом точность учительского прогноза психологической изоляции учеников при переходе от средних классов к старшим снижается больше чем вдвое. А без умения оценить статус ученика в системе коллективных взаимоотношений учителю значительно труднее найти индивидуальный подход к ребенку и помочь ему выйти из трудного положения.

Исключительно ответственная роль в формировании личности старшеклассника принадлежит комсомолу. Вступление в члены ВЛКСМ — важный морально-политический и психологический рубеж в сознании юношей и девушек. Комсомольская организация школы и класса выступает инициатором и организатором всех основных форм общественно-политической деятельности старшеклассников. Принадлежность к комсомольской организации повышает меру их гражданского самосознания и чувство ответственности за общее дело.

В последние годы важную роль в общественно-политической жизни школьных комсомольских организаций приобрел Ленинский зачет. Готовясь к нему, комсомольцы берут на себя определенные личные и коллективные обязательства, идущие по следующим основным направлениям:

усиление воспитания старшеклассников в духе коммунистической идеологии, преданности социалистической Родине, в духе интернационализма;

активная пропаганда норм и ценностей советского общества; повышение общеобразовательного и идейно-политического

уровня комсомольцев, глубокое изучение ими марксистско-ленинской теории;

воспитание коммунистического отношения к труду;

воспитание морально-политических качеств, присущих советскому человеку, борьба с нарушениями принципов и норм коммунистической морали;

подготовка старшекласников к выполнению воинского долга в рядах Советской Армии;

организационно-политическое укрепление первичных комсомольских организаций.

Особое место в системе Ленинского зачета занимает изучение трудов В. И. Ленина, такие формы повышения политического уровня комсомольцев, как Ленинские уроки, Ленинские чтения.

Значительное место в деятельности комсомольцев-старшекласников занимает изучение революционных, боевых и трудовых традиций советского народа. Комсомол уделяет много внимания организации политического просвещения в форме политинформации, обсуждения вопросов текущей политики и т. д. Важной школой воспитания должны быть и комсомольские собрания, на которых юноши и девушки учатся принципиальности, умению ставить и обсуждать насущные вопросы, вскрывать недостатки и воспринимать нелицеприятную критику в свой адрес. Комсомольские поручения, даваемые от имени коллектива и выполняемые на глазах коллектива, формируют у учащихся чувство ответственности за порученное дело, умение подчинять личные интересы общественным, устанавливать друг с другом отношения ответственной зависимости, правильно соотносить цели и средства деятельности.

Работа школьной комсомольской организации, как и классного коллектива, может быть успешной только при учете возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Любое общественное дело должно иметь какой-то индивидуально-личностный план, обращаться к жизненному опыту и конкретной деятельности учащегося. Можно, например, сформулировать тему классного собрания «Среднее образование — каждому!», а можно назвать его «Знания и твоё завтра». Обе формулировки правильны. Но, как замечает *А. В. Мудрик*, первая ориентирует на уяснение общего социального смысла учебы, тогда как вторая заставляет каждого задуматься о смысле его собственной учебной деятельности. Тяга старшекласников к постановке общих проблем не позволяет сводить комсомольскую работу к повседневному, будничным делам. Наряду с конкретными деловыми мероприятиями необходимы собрания, диспуты, посвященные философским, мировоззренческим вопросам («Что значит учиться коммунизму?», «Подвиг в жизни и жизнь как подвиг» и т. п.). Но и общие темы должны отвечать на конкретные, личные проблемы юношей и девушек.

Очень важно учитывать юношескую тягу к самостоятельности. Даже в полностью комсомольском классе педагог не должен смешивать классный коллектив, по отношению к которому он выступает в роли руководителя, и комсомольский коллектив, по отно-

шению к которому он является старшим товарищем. Социальная активность старших школьников тесно связана с уровнем их самоуправления. Подмена убеждения приказом, а совета нажимом, с какими бы добрыми намерениями это ни делалось, ведет к росту пассивности и индифферентных настроений, на которые часто жаждутся и юноши и взрослые. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» особо подчеркивает необходимость активизировать деятельность органов ученического самоуправления. Признано целесообразным создавать в восьмилетних и средних школах ученические комитеты, которые будут содействовать становлению сплоченных коллективов как действенного средства идейно-нравственного воспитания личности. Подробная программа деятельности школьного комсомола содержится в решениях XVIII съезда ВЛКСМ.

В. 3. Спонтанные группы и свободное общение

Организованный коллектив, складывающийся в школе, является основной группой принадлежности старшеклассника. Но эта группа не единственная. Усложнение и внутренняя дифференциация деятельности и интересов личности проявляются, в частности, в увеличении числа групп и общностей, к которым юноша так или иначе принадлежит. Существуют два типа таких групп. Во-первых, это организованные внешкольные коллективы — спортивные общества, клубы по интересам, кружки при Дворце пионеров и школьников или ДOME пионеров и т. п. Они отличаются от классного коллектива по составу (внешкольные коллективы большей частью разновозрастные) и функциям (их деятельность обычно специализирована, тогда как школьный класс претендует на то, чтобы охватить личность целиком или, во всяком случае, в главных ее аспектах). Но, как и школьный класс, их направляют и организуют взрослые. Во-вторых, это разного рода стихийные группы, возникающие более или менее спонтанно и функционирующие вне педагогического контроля и руководства.

Стихийные группы, компании существуют среди подростков и юношей повсеместно. По данным массового обследования *И. С. Полонского*, в Курске стихийно-групповое общение охватывает не менее 80—85 процентов всех подростков и юношей. По *составу* эти группы большей частью (на девять десятых) разновозрастные, включают в себя и подростков и юношей. Социальный состав групп обычно также смешанный, объединяет школьников, молодых рабочих и учащихся ПТУ. Численность членов колеблется от 5 до 15 человек (две трети всех компаний). Немногим больше трети из них исключительно мужские, остальные объединяют и юношей и девушек.

Структура стихийных компаний зависит от их устойчивости и содержания совместной деятельности. Примерно половина обследованных *И. С. Полонским* компаний — постоянные, стабильные,

остальные — временные, ситуативные. Это, естественно, порождает различия в степени структурной жесткости и четкости их организации. Постоянная компания имеет более стабильную ролевую дифференциацию, чем агрегат случайно встретившихся людей. В некоторых случаях уровень организованности спонтанных групп не уступает организованности достаточно сплоченного классного коллектива. Однако, будучи основаны прежде всего на межличностных отношениях, стихийные группы не знают резкого расхождения между официальной, деловой структурой и структурой личных взаимоотношений, которое наблюдается в организованных коллективах. Это касается, в частности, характера *лидерства*. В школьных классах официальный лидер, занимающий руководящие должности, не всегда бывает самым авторитетным человеком в коллективе. Иногда его выдвигают не столько сами ребята, сколько взрослые; успешность его деятельности зависит в этом случае от того, сумеет ли он наладить контакт с неформальными лидерами, которые по тем или иным причинам не занимают официальных постов, но пользуются большим реальным влиянием. В стихийных группах, каким бы острым ни было в них внутреннее соперничество, вожаком может быть тот, кто обладает реальным авторитетом.

Обнаружив, что лидерами в стихийных группах чаще всего становятся подростки и юноши, не нашедшие применения своим организаторским способностям в школе, И. С. Полонский изучил с помощью социометрии положение 30 неформальных лидеров (имеющих самый высокий статус на своих улицах) в тех классах, где они учатся. Выяснилось, что у младших подростков сколько-нибудь резких расхождений между позицией в школе и на улице еще не наблюдается, но к VIII классу возникает, а в IX—X классах ощутимо просматривается тенденция расхождения статусов: чем выше социометрический статус юноши в стихийной группе, тем ниже он в официальном классном коллективе. Этот разрыв в статусе и критериях оценок школьных и внешкольных лидеров создает сложную психолого-педагогическую проблему.

Структура спонтанных групп во многом определяется их *функциями*. Юношеские группы полифункциональны и могут иметь различную направленность. Однако в первую очередь они удовлетворяют потребность в свободном, нерегламентированном взрослыми общении.

Потребность в общении в подростковом и юношеском возрасте очень велика. Формы организации общения, применяемые сейчас в школах, не удовлетворяют многих юношей и девушек. Они считают, что для школьных вечеров характерны «скука и плохая организация», «общая скованность», «большое число учителей, наблюдающих за порядком», «ограниченность в выборе музыки и танцев» и «ограниченность во времени». К тому же вечера проводятся в школе довольно редко. Мало чем может тут помочь и семья. Даже если родители готовы мириться с шумом и беспокойством, которые неизбежно принимают молодые компании, ребята чувствуют себя под родительским взором скованно.

Свободное общение не просто способ проведения досуга, но и средство самовыражения личности, установления новых человеческих контактов, из которых постепенно выкристаллизовывается что-то интимное, исключительно свое. Юношеское общение поначалу неизбежно экстенсивно, оно требует частой смены ситуаций и довольно широкого круга участников. Принадлежность к компании повышает уверенность подростка в себе и дает ему дополнительные возможности самоутверждения.

Структура стихийных групп общения и степень их сплоченности во многом определяются уровнем развития взаимоотношений между юношами и девушками. У подростков первичными ячейками общения являются однополые группы мальчиков и девочек; затем две такие группы, не теряя своей внутренней общности, образуют смешанную компанию; позже внутри этой компании складываются пары из юношей и девушек. На основе взаимной привязанности, еще позже, годам к 19—20, такие пары становятся все более устойчивыми, а прежняя большая компания распадается или отходит на задний план. Разумеется, эта схема не универсальна, она имеет много вариантов.

В жизни мужчин однополая группа значит гораздо больше, чем в жизни женщин, привязанность к ней сохраняется и поддерживается даже после возникновения смешанной компании и появления «своей» девушки. Наряду с ранее сложившимися микрогруппами и парами, компания может включать в себя индивидов, не имеющих таких контактов, — для них особенно важна принадлежность к компании в целом. Расширение сферы взаимодействия мальчиков и девочек в детстве может сильно сократить продолжительность первых фаз развития, тогда разнополая компания возникает не из слияния двух относительно автономных однополых групп, а почти сразу же на межиндивидуальной основе.

Хотя разные виды общения могут сосуществовать, выполняя разные функции, их удельный вес и значимость с возрастом меняются. Меняются и привилегированные места встреч. У подростков это чаще всего свой двор или своя улица; старшеклассники переориентируются на какие-то узловые точки в центре района или города, местный «Бродвей» или «стометровку»; затем, по мере роста материальных возможностей и дифференциации самих компаний, встречи переносятся в какие-то излюбленные общественные места и, наконец, в домашние условия.

Однако разные формы и места общения не только сменяют друг друга, но и сосуществуют, отвечая разным психологическим потребностям. Например, «стометровка» позволяет «людей посмотреть и себя показать» в максимально неформальной обстановке, без заранее продуманного плана и материальных затрат. Юноша жаждет новых знакомств, приключений, переживаний. Своеобразное, часто неосознанное, внутреннее беспокойство гонит его прочь из дома, из привычной, устоявшейся атмосферы. Это ожидание чего-то нового, неожиданного — вот прямо сейчас, за ближайшим поворотом должно произойти что-то значительное: интересная встреча, важное зна-

комство... Большой частью эти ожидания не сбываются — приключение тоже надо уметь организовать — и все-таки на следующий вечер ноги сами несут туда, где люди.

И уличное общение, и спонтанные юношеские группы тесно связаны с особенностями *юношеской субкультуры*. В социологической литературе убедительно показана ошибочность и несостоятельность буржуазных концепций, противопоставляющих образ жизни и социальные установки молодежи образу жизни взрослого общества, от которого эта молодежь зависит и на которое она так или иначе всегда ориентируется. Но из этой критики вовсе не вытекает, что юношество вообще не отличается от старших и что эти различия не заслуживают внимания. При всей ее расплывчатости юношеская субкультура имеет несколько постоянных компонентов: специфический набор ценностей и норм поведения, вкусы, формы одежды и внешнего вида; чувство своей групповой общности и солидарности; характерную манеру поведения, способы общения, ухаживания и т. д.

Подростки и юноши очень хотят быть современными. Но «современность» нередко понимается как сумма внешних признаков, слепое следование сиюминутной моде. Многие юношеские увлечения и причуды обычно краткосрочны, рассчитаны на внешний эффект и, подчеркивая свою «новизну», часто довольно тривиальны по содержанию. Взрослым трудно понять, как могут развитые, неглупые старшеклассники придавать такое большое значение покрою штанов, длине волос или писать письма протеста в редакцию газеты, напечатавшей критическую заметку о манере исполнения любимившегося им певца. Но эти моды и причуды надо рассматривать не изолированно, по их реальной социальной или эстетической ценности, а в социально-психологическом контексте юношеского восприятия.

В юношеских увлечениях проявляется и реализуется чрезвычайно важное для формирующейся личности чувство *принадлежности*: чтобы быть вполне «своим», нужно и выглядеть, «как все», и разделять общие увлечения. Кроме того, мода — *средство самовыражения*: юношеский стиль претендует на уникальность и экспериментальность, всячески подчеркивая свое отличие от «взрослого»; стоит только старшим принять его, как этот стиль сразу утрачивает свой динамизм. Далее, юношеская мода есть *средство коммуникации и идентификации*: видимые (одежда, прически) или слышимые (язык, музыка) знаки служат молодому человеку средством показать, кто он такой, и распознать «своих». Наконец, это *средство приобретения* статуса в своей среде: поскольку нормы и ценности юношеской субкультуры являются групповыми, овладение ими (например, умение разбираться в хоккее или поп-музыке) становится обязательным и служит способом самоутверждения.

Возьмем хотя бы *внешний вид*. Молодежная мода, будь то одежда или прически, часто вызывает нарекания и раздражение взрослых. Но, как уже говорилось, конфликты этого рода были всегда. Дело не только в разнице вкусов отцов и детей, а в том, что дети

хотят отличаться от старших, и легче всего это сделать именно с помощью внешних аксессуаров. Одежда и весь внешний облик человека есть не что иное, как способ коммуникации, посредством которого человек информирует окружающих людей о своем статусе, уровне притязаний, вкусах и т. д.

«Знаковая» функция молодежной моды прекрасно показана в повести У. Пленддорфа (ГДР) «Новые страдания юного В.», герой которой Эдгар Вибо сочинил целый гимн джинсам, занимающим важное место в его жизни. Джинсы — самые благородные штаны на свете! Эдгара просто оскорбляет, когда к ним «примазываются» старики: «Джинсы надо с толком носить. А то натянут и сами не понимают, что у них на ляжках. Терпеть не могу, когда какой-нибудь двадцатипятилетний хрыч втиснет свои окорока в джинсы, да еще на талии стянет. Это уж финиш. Джинсы — набедренные штаны! Это значит, они должны быть узкими и держаться просто за счет трения... В двадцать пять лет этого уже не понять... Вообще, джинсы — это весь человек, а не просто штаны»¹.

Эта «джинсовая философия» кажется смешной, как и душевная «драма» старшеклассника, которого чуть не силой тащат в парикмахерскую. Но юноша видит в джинсах или длинных волосах некий символ своей индивидуальности. Странно, конечно, утверждать индивидуальность стремлением выглядеть, «как все». Тот, кто умнее, не может не заметить этого противоречия.

«Я часто думаю, чем же мы «свои», что у нас общего? — спрашивает себя 16-летний москвич. — Мы отличаемся от других своей манерой одеваться, т. е. непохожи на «других». Но при этом, как два капли воды, похожи «друг на друга». Одни и те же диски слушаем, одинаковыми словами выражаем свой восторг или неприязнь, одни и те же слова говорим девчонкам...»

Желание как-то выделиться, привлечь к себе внимание свойственно людям любого возраста. Взрослый, сложившийся человек делает это незаметно, он использует и свое общественное положение, и свои трудовые достижения, образованность, культурный багаж, опыт общения и многое другое. У юноши, который только начинает жить, социальный багаж, равно как и умение его использовать, гораздо беднее. Вместе с тем, встречаясь с новыми людьми, он гораздо чаще взрослого оказывается именно в ситуации «смотрины». Отсюда — особая ценность броских внешних аксессуаров, рассчитанных на привлечение внимания.

Сказанное вовсе не значит, что взрослые должны приветствовать любые эксцессы и безвкусицу молодежной моды. Но управлять модой можно только конструктивно, создавая и предлагая молодежи новые, более совершенные и отвечающие ее запросам модели и образцы, а не административными гонениями. Требовать же от юноши, чтобы он вообще не равнялся на моду, не придавал значения внешности и не стремился отличаться от старших, по меньшей мере наивно.

¹ Пленддорф У. Новые страдания юного В. — Иностр. лит., 1973, № 12, с. 166.

То же можно сказать и относительно молодежного аргю. Умняющее взрослых детское словотворчество отличается наивной, яркой образностью. Юношеское словотворчество чаще воспринимается взрослыми как коверкание языка. Вводимые подростками термины грубы, подчеркнуто условны, сплошь и рядом словам придается смысл, противоположный их нормальному значению. Но этот условный молодежный жаргон, существовавший, кстати сказать, во все времена, выполняет весьма важные коммуникативные функции.

Юность всегда торопится, поэтому в ее языке много сокращений, экономящих время и позволяющих (иногда в ущерб ясности) одним словом передать несколько значений. Многие слова изобретаются специально для передачи переживаний, которых взрослые не знают или которым не придают значения; такие слова непередаваемы. Юность высокоэмоциональна и в то же время застенчива, сдержанна в выражении чувств. Отсюда — ироничность молодежного аргю, нарочитая грубость, заимствование словечек из блатного лексикона, эмоциональная остротенность (родителей называют «предками», сверстника — «стариком»). Эта хитрая словесная игра служит также средством отделения «своих» от «посторонних» и укрепления столь ценимой юношами возрастно-групповой солидарности. Некоторые из арготизмов с течением времени усваиваются взрослыми, проникают на страницы литературных произведений, после чего обычно выходят из моды у молодежи, изобретающей что-то новое.

«Юношеский жаргон — явление многослойное. Его костяк образует совокупность слов и выражений, которые употребляются практически всеми ребятами этого возраста. Второй слой образуют слова и выражения, специфические для отдельных групп юношей. Как показывают исследования, жаргон части старшеклассников, преимущественно в больших городах, в значительной степени состоит из «англицизмов», юноши из малых городов и сельской местности употребляют немало вульгаризмов, их словарь пополняется также за счет блатной лексики. И, наконец, третий слой образуют слова и выражения, специфические для различных социально-демографических слоев юношества»¹. Как отмечают исследователи, жаргон разных групп старшеклассников отличается и по своей экспрессивной окраске, которая в одних случаях более агрессивна, груба, в других — несколько юмористична.

Спонтанные группы существуют всегда и везде. В зависимости от направленности они могут быть как *дополнением* организованных коллективов, так и их *антиподом*. По характеру социальной направленности спонтанные группы (компании) можно классифицировать на *просоциальные* (социально положительные), *асоциальные*, стоящие в стороне от основных социальных проблем, и *анти-социальные* (социально отрицательные).

Просоциальные компании, способствующие развитию у своих

¹ Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. М., Знание, 1977, с. 28.

членов положительных социально-нравственных качеств, отличаются широтой диапазона совместной деятельности и обсуждаемых вопросов, высоким нравственным уровнем личных взаимоотношений. Члены такой компании не только совместно развлекаются, но и мечтают, спорят, обсуждают мировоззренческие вопросы, обсуждают решения жизненных проблем.

Асоциальные компании формируются главным образом на базе совместных развлечений. Межличностные контакты в такой компании, будучи эмоционально значимыми, ограничены по содержанию и потому остаются поверхностными. Качество совместного времяпрепровождения может быть разным, но часто невысоко. Вот, к примеру, как описывает свою компанию юноша из Дивногорска: «Мне 16 лет, и учусь я в IX классе. У всех моих друзей, как и у меня, есть клички. Компания тоже имеет название: «Бродяги». Все мы по вечерам собираемся на крыше девятиэтажки. На первый взгляд мы можем показаться глупыми, но мы просто любим все необычное. Говорим о кино, хоккее, бит-группах и, конечно, о моде. У каждого из нас есть свое, так сказать, хобби. Один любит лошадей, другой — собак, третий — пробивать кулаком афиши, а что касается меня, то я пополняю свою настенную коллекцию фотографиями знаменитых эстрадных певцов. Теперь о праздниках. Обычно собираемся все вместе. Шарим на гитарах, покупаем бутылки. А на следующий вечер — снова крыша девятиэтажки». Таких компаний, к сожалению, много, причем некоторые из них перерастают в антисоциальные (от случайной выпивки — к пьянству, от веселого озорства — к хулиганству).

Антисоциальные компании также связаны с развлечением и общением, но в основе их лежит деятельность, направленная во вред обществу: пьянство, хулиганство, правонарушения. Молодежная преступность является, как правило, групповой, и истоки ее часто лежат именно в безнадзорности уличных компаний, лидерами которых становятся так называемые трудные подростки или взрослые правонарушители. Здоровая юношеская тяга к коллективности вырождается здесь в опасный групповой эгоизм, некритическую гиперидентификацию с группой и ее лидером, в неумение и нежелание сознательно взвесить и оценить частные групповые нормы и ценности в свете более общих социальных и нравственных критериев.

Положение индивида в группе и его отношение к ней зависят от многих факторов, куда входят как свойства индивида, так и свойства группы. Советские психологи принципиально разграничивают *коллективистическое самоопределение* личности, которая сознательно идентифицируется с коллективом, принимая его нормы и ценности в качестве своих собственных, и *конформность*, т. е. склонность индивида уступать психологическому давлению группы, изменять свое мнение в угоду большинству. Эти явления различны не только в морально-политическом плане (подлинный коллективизм — прямая противоположность как индивидуализму, так и конформизму), но и по своим психологическим механизмам.

Конформное поведение, как и его оборотная сторона — негативизм, отражает неразвитость внутренней системы мотивации и ориентацию на «внешние» нормы, которые либо некритически принимаются, либо без размышлений отвергаются. Хотя эмпирические данные о связи этих свойств с возрастом противоречивы, пик ориентации на сверстников, желания «быть, как все», потребности в одобрении и конформности по отношению к группе приходится на подростковый возраст; в юности, по мере того как личность начинает равняться на внутренние, усвоенные и выработанные ею правила, конформность постепенно снижается, уступая место более активному самоопределению, коллективистическому или индивидуалистическому, в зависимости от направленности личности.

Однако типичное для многих трудных подростков отставание в интеллектуальном развитии, а также их изолированность в школьных и иных коллективах ведут к тому, что молодые люди и в юности нередко склонны к гиперидентификации со своей спонтанной группой, тем более что для многих из них эта группа является, по существу, единственной. По данным Прокуратуры СССР, коэффициент преступности среди подростков, которые не работают и не учатся, в 24 раза выше, чем среди школьников¹.

Важную роль в повышении сплоченности спонтанных групп играют социально-психологические механизмы *подражания* и *психического заражения*. Психологи давно замечают жестокость, свойственную многим подростковому и юношеским группам, особенно имеющим антисоциальную направленность. Отчасти это объясняется упрощенными представлениями подростков о свойствах «маскулинности» и мужской роли: осуждение мягкости и нежности, отождествление мужественности и грубости и т. п. Проявления жестокости к животным или к людям иногда воспринимаются подростками как упражнения воли, признак смелости и т. д. Вместе с тем анонимность группового поведения рождает чувство личной безответственности, безнаказанности и усиливает эффект эмоционального заражения. Юноша может не испытывать никакого желания вступать в драку, но когда это делает его более агрессивный товарищ, он поддерживает его из чувства групповой солидарности и по какой-то непонятной ему самому, эмоциональной инерции. Чтобы сбить этот настрой или хотя бы противостоять ему, нужна большая сила воли и развитое моральное сознание (это хорошо показано в повести М. Ибрагимбекова «И тогда я сказал нет!..» и одноименном фильме).

Разная направленность спонтанных групп определяет и дифференцированное отношение к ним педагогов. Уже в 1920-х годах, когда особенно остро стояла проблема беспризорности, советские педагоги и психологи (Е. А. Аркин, П. П. Блонский, А. С. Залужный, А. А. Смирнов, С. Т. Шацкий, С. П. Штериман и, конечно, А. С. Макаренко) уделяли большое внимание отношениям, стихийно скла-

¹ См.: Гусев С. Закон и подросток. — Лит. газ., 1977, 13 июля.

дывающимся на улице, подчеркивая, что надо не бороться «с улицей», а стараться организовать, подчинить ее своему влиянию.

Систематическая работа в этом направлении ведется и сегодня. Разумеется, превращать спонтанные группы в организованные коллективы типа школьного класса невозможно и не нужно, так как они отвечают разным психологическим потребностям. Но существует множество промежуточных форм, позволяющих совместить разновозрастность и достаточно высокую степень спонтанности с ненавязчивым влиянием взрослых. Таковы прежде всего разнообразные юношеские клубы, существующие во многих городах страны, в том числе клубы и лагеря для трудных подростков. Например, в Ленинграде в орбиту воспитательной работы с подростками втянуты все предприятия, учреждения и организации. Работа ведется по микрорайонам на основе комплексного плана. К подросткам пришли 30 тыс. рабочих-наставников, почти 2 тыс. общественных тренеров, руководителей студий, кружков. Это значительно снизило число совершаемых подростками правонарушений. Поскольку лидерами спонтанных групп являются в большинстве случаев не взрослые, а юноши 17—18 лет или несколько старше, то основным звеном воспитательной работы — подбор хороших, инициативных вожakov из числа молодых рабочих или студентов, которые умеют увлечь ребят и которым вместе с тем чужда учительская назидательность.

Как бы то ни было, формирование личности не ограничивается стенами школьного класса. Эффективность педагогического воздействия зависит не только от направленности и степени сплоченности школьного коллектива, но и от того, сумеет ли школа с помощью общественности повлиять на свободное общение своих воспитанников и направленность возникающих при этом спонтанных групп.

К сожалению, очень часто школа не знает, да и не интересуется свободным общением своих воспитанников. С этим связан ряд типичных педагогических просчетов. Незнание позиций ученика в стихийной группе приводит учителя к неверным выводам об уровне активности ученика, его возможностях и притязаниях и о путях педагогического воздействия на него. Отсутствие информированности о стихийных группах, к которым принадлежат ученики, мешает классному руководителю понять структуру и особенности межличностных отношений в классе и ведет к большим погрешностям во внешкольной воспитательной работе, особенно в том, что касается профилактики групповых правонарушений несовершеннолетних,

Глава VI

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ПРИВЯЗАННОСТИ. ДРУЖБА

VI. 1. Генезис эмоциональных привязанностей

Как ни важны для юности коллективные отношения и чувство своей «принадлежности», групповые контакты обычно включают в себя соревновательность, борьбу за положение и авторитет. Даже в самом сплоченном коллективе далеко не все его члены испытывают друг к другу личную симпатию. Поэтому наряду с развитием групповых товарищеских отношений юношеский возраст характеризуется напряженным поиском дружбы как высокоиндивидуализированной, прочной и глубокой эмоциональной привязанности.

Потребность в эмоциональном тепле и контакте с другим человеком, по-видимому, врожденная и проявляется уже в первые недели и месяцы жизни ребенка. Однако содержание этой потребности и способы ее удовлетворения, включая степень *избирательности* контактов, их *устойчивости* и психологической глубины (*интимности*), меняются с возрастом, по мере развития личности и ее коммуникативных способностей.

Параллельно способности узнавать себя в другом вызревает потребность в самораскрытии. Подростковый и юношеский возраст знаменует начало напряженного внутреннего диалога и самоанализа. Потребность «излить душу» проявляется, в частности, в появлении интимных дневников, чтобы, как писал 15-летний Н. А. Добролюбов, «поговорить... хоть с самим собой, за недостатком другого собеседника, который бы с участием выслушал мои признания»¹. Даже сейчас, когда «моды» на дневники нет, на вопрос: «Вели ли вы когда-либо дневник?» — положительно ответили свыше половины опрошенных ленинградских девочек-старшеклассниц и 12 процентов юношей этого возраста.

«Счастье — это когда тебя понимают», — говорит юный герой фильма «Доживем до понедельника».

Жажда самовыражения, предпосылкой которого является осознание своей особенности, — одна из главных черт юношеской психики.

¹ Добролюбов Н. А. Дневники. — Собр. соч. в 9-ти т. М.—Л., Гослитиздат, 1964, т. 8, с. 435.

Но юношеская коммуникативность часто бывает эгоцентрической; потребность в самовыражении выше интереса к собеседнику. Подлинная интимность, т. е. совмещение жизненных целей и перспектив двух или нескольких личностей при сохранении индивидуальности и особенности каждой из них, предполагает наличие относительно стабильного «я». Если его нет, подросток мечется между желанием слиться с другим и страхом потерять себя в этом слиянии. Иногда придумать другого легче, чем понять его. Отсюда — напряженность в отношениях с друзьями и любимыми; им нередко навязывается роль зеркала, попытка слияния с которым, по выражению Э. Эриксона, причиняет боль себе и разбивает зеркало.

Разные компоненты личности созревают не одновременно. Каждый новый аспект индивидуальности, будь то усвоение половой роли или выбора профессии, так или иначе претворяется в межличностные отношения, становится значимым объектом коммуникации, причем именно то, что в данный момент проблематично, наиболее лично значимо и интимно. Разным фазам развития личности соответствует поэтому не только разная *степень* интимности межличностных отношений, но и разные *типы значимых лиц*, с которыми в первую очередь осуществляется обмен информацией, и разное *содержание коммуникации*.

Все это наглядно проявляется в юношеской дружбе.

VI. 2. Юношеская дружба

Дружба — важнейший вид эмоциональной привязанности и межличностных отношений юношеского возраста. Очень часто можно услышать мнение, что под влиянием выросшей мобильности общества, ускорения ритма жизни и расширения круга общения дружеские отношения современной молодежи становятся более поверхностными и экстенсивными, что идеал исключительной и глубокой парной дружбы, дружбы Герцена и Огарева, не соответствует сегодняшним условиям, что дружба вытесняется широкими приятельскими компаниями, основанными на общности развлечений, и т. п. Но жалобы на оскудение дружбы раздавались и в начале нашего века, и в эпоху романтизма, и в средние века, и в античности. Высшие нравственные ценности — а дружба во все времена считалась таковой — всегда были дефицитными. Психологические закономерности юношеской дружбы — будь то ее идеал или реальные свойства — отличаются удивительной устойчивостью и проявляются (разумеется, в разных сочетаниях) в самых различных социальных и культурных средах. Другое дело, что дружба разных людей никогда не бывает одинаковой, а имеет возрастные, половые и индивидуально-типологические вариации.

Возрастная динамика дружбы, как и прочих межличностных отношений, измеряется прежде всего степенью ее избирательности, устойчивости и интимности. Все эти качества с переходом от детства к отрочеству и от отрочества к юности возрастают. Если дошкольники и младшие школьники еще не разграничивают дружбу

и товарищество, то подростки уже считают дружбу исключительным, индивидуальным отношением. Чем старше человек, тем меньшее влияние на его дружеские отношения оказывают внешние, ситуативные факторы. Привязанности ребенка требуют постоянного подкрепления, отсутствие непосредственного контакта с другом быстро разрушает привязанность. В юности дружба может сохраняться и на расстоянии, поскольку она уже интериоризована.

Рост избирательности дружеских отношений сопровождается ростом их устойчивости. С одной стороны, это объясняется общим повышением с возрастом стабильности интересов и предпочтений. Когда детям разных возрастов, с I по X класс, предлагали через определенные интервалы времени назвать трех своих ближайших друзей, любимые цвета, учебные предметы, животных и т. д., то, по данным А. В. Мудрика, старшие обнаружили во всех выборах больше устойчивости, чем младшие. С другой стороны, с развитием интеллекта повышается способность ребенка интегрировать противоречивую информацию, отодвигая частности на задний план. В сфере межличностных отношений это выражается в росте терпимости: ссора, которая у младших подростков означала бы конец дружбы, в юности воспринимается как частность, которой можно пренебречь ради сохранения более глубокой общности.

Но самый важный сдвиг в психологии дружбы переходного периода — рост ее глубины, психологической интимности.

Чтобы выяснить критерии юношеской дружбы, старшеклассникам предлагали дописать несколько неоконченных предложений типа: «Друг — это тот, кто...»; «С другом я часто...»; «Друг и приятель не совсем одно и то же, так как...». При этом выявились два главных критерия дружбы: указания на взаимопомощь и верность; указания на психологическую близость (ответы типа: «...кто меня понимает»; «...кто меня любит», «...с кем можно говорить обо всем» и т. п.). Хотя ответы первого типа встречаются чаще, особенно у юношей, с возрастом потребность в психологической близости увеличивается, достигая своего апогея у 18—19-летних. У девушек эта потребность во всех возрастах выражена значительно сильнее, чем у юношей, а у городских школьников — сильнее, чем у сельских.

Юношеская дружба по своей природе полифункциональна, этим в первую очередь объясняется многообразие ее форм: от простого совместного времяпрепровождения до глубочайшей исповедности и самораскрытия. Но в отличие от групповых отношений, в основе которых обычно лежит какая-то совместная деятельность, дружба является прежде всего эмоциональной привязанностью. Реальная или подразумеваемая личностная близость для нее важнее, чем общность предметных интересов, хотя обычно эти моменты в какой-то степени совмещаются.

Психологическая ценность юношеской дружбы в том, что она есть одновременно школа самораскрытия и школа понимания другого человека. Очень интересно поэтому, какой тип *alter ego* (второго «я») выбирают старшеклассники. Юноши и девушки 15—16 лет тянутся к старшим, жадно вслушиваются в их слова и всмат-

риваются в их поведение. Дружба со взрослыми для них дорога и желанна. Потребность в эмоциональном контакте со старшим иногда принимает форму страстного увлечения, когда во взрослом видят живое воплощение идеала. Добролюбов в 16 лет писал о своем преподавателе И. М. Сладкопевцеве: «Я никогда неверял ему сердечных тайн, не имел даже надлежащей свободы в разговоре с ним, но при всем том одна мысль — быть с ним, говорить с ним — делала меня счастливым, и после свидания с ним, и особенно после вечера, проведенного с ним наедине, я долго-долго наслаждался воспоминанием и долго был под влиянием обаятельного голоса и обращения... Как собака, я был привязан к нему, и для него я готов был сделать все, не рассуждая о последствиях»¹.

Но потребность в дружбе со сверстником еще сильнее. Отвечая на вопрос: «Человека какого возраста вы предпочли бы иметь своим ближайшим другом — старше себя, своего возраста или младше?» — юноши всех возрастов отдают решительное предпочтение сверстнику (75—85 процентов всех ответов), реже — старшему (от 11—12 до 18—19 процентов) и совсем редко (от 1 до 4 процентов) — младшему. У девушек на первом месте тоже стоит ровесница, однако девушки значительно чаще, чем юноши, отдают предпочтение старшим (от 39 процентов в VII классе до 50 процентов в IX—X классах), а младших не выбирают вовсе. Фактически же среди друзей собственного пола как у юношей, так и у девушек преобладают сверстники (у городских девятиклассников — две трети, в деревне разброс несколько больше) либо ребята старше или младше на 1—2 года (по материалам И. С. Кона и В. А. Лосенкова).

Каков психологический смысл этих расхождений в ориентациях (аналогичную картину обнаружила у французских юношей и девушек Б. Заззо)? Возраст «идеального друга» приоткрывает некоторые, не всегда осознаваемые психологические потребности. Ориентация на ровесника говорит о стремлении к более или менее равным отношениям. Дружба с ним основывается на принципе сходства и равенства: «С парнем моего возраста мне легче общаться»; «Ему можно все сказать, не боясь насмешек»; «С ним свободней, я могу показаться ему как есть, не стараясь выглядеть умнее». Выбор более старшего друга выражает, напротив, потребность в примере, опеке, руководстве. Здесь преобладают ссылки на то, что: «Старший может служить образцом»; «Может поделиться опытом, рассказать о том, чего я еще не знаю»; «На него можно положиться», т. е. подчеркивается момент зависимости. Но почему так редко встречается ориентация на младшего? Потребность в общении с младшими, желание быть вожаком у них, делиться опытом, опекать отнюдь не редкость в юношеском возрасте. Общение с младшими, позволяя юноше проявить положительные качества и почувствовать себя взрослым и значительным, благотворно влияет на его самоуважение.

¹ Добролюбов Н. А. Дневники. — Собр. соч. в 9-ти т. М. — Л., Гослитиздат, 1964, т. 8, с. 441.

Но как ни приятно юноше чувствовать себя сильным и нужным, этот тип отношений все-таки не отвечает его представлению о дружбе. Для ранней юности типична идеализация друзей и самой дружбы. По данным ряда экспериментальных психологических исследований, представление о друге в юношеском возрасте стоит значительно ближе к идеальному «я» испытуемого, к его нравственному и человеческому идеалу, нежели к его представлению о реальном «я», связь между идеалом испытуемого и его оценкой друга более тесная, чем между его идеалом и образом собственного «я». Младший для роли образца не подходит. Поэтому, хотя общение с младшим и важно, оно воспринимается скорее как дополнение дружбы со сверстниками, чем как ее альтернатива. У тех, кто дружит исключительно с младшими, выбор в большинстве случаев вынужденный. Либо это следствие отставания в развитии, когда по кругу интересов и поведению юноша объективно ближе к младшим, чем к сверстникам, либо результат каких-то психологических трудностей: застенчивости, боязни соревновательности, особенно свойственной мальчишеским компаниям, несоответствия уровня притязаний и возможностей и т. п. Перенос эмоциональной привязанности на младших в этом случае компенсаторный.

Дружеская близость предполагает также некоторое сходство друзей. Но такое сходство наблюдается не всегда и не во всем. *Д. Кэндел*, обследовав большое число дружеских пар американских школьников (около 1900) от 13 до 18 лет, нашла между друзьями сходство в некоторых объективных характеристиках (социальное происхождение, пол, возраст и т. д.) и определенных чертах поведения, особенно если оно отклоняется от общепринятого; в психологических же свойствах друзей и их социальных установках сходство оказалось менее значительным.

Дружба занимает исключительное, привилегированное место в ряду юношеских привязанностей. На вопрос: «Часто ли встречается настоящая дружба среди ваших сверстников?» — от 45 до 72 процентов ленинградских старшеклассников ответили: «Редко», причем доля оптимистических ответов у мальчиков снижается с 55 в VII до 33 процентов в X классах. Это говорит прежде всего о повышении уровня требований к дружбе и об усложнении ее критериев.

В отличие от младших школьников старшеклассники строго разграничивают друзей и «просто приятелей», причем число друзей обычно невелико. Среди ленинградских девятиклассников одного друга своего пола имеют 23 процента юношей и 29 процентов девушек, двоих друзей — 31 процент юношей и 28 процентов девушек, троих — соответственно 17 и 22 процента, четырех и более — 26 и 17 процентов; дружеские связи сельских девятиклассников кажутся более экстенсивными. Количественное соотношение «интимно-замкнутой» (по определению венгерского психолога *Ф. Патаки*) и групповой дружбы неодинаково в разных социальных и культурных средах. Однако различие это существует везде: одни люди тяготеют к более интимной и исключительной, другие — к групповой дружбе.

Психологическая близость с друзьями, мера приписываемого им понимания и собственной откровенности с ними в юности максимальна и значительно превосходит все прочие взаимоотношения. От друга старшеклассник ждет оценок не только близких к его собственной самооценке, но и превышающих ее (от родителей и одноклассников ждут более критических оценок). Это значит, что дружба выполняет специальную функцию поддержания самоуважения личности.

Юношеская дружба уникальна также и в возрастном плане. Как первая самостоятельно выбранная глубокая индивидуальная привязанность, она не только предвосхищает любовь, но отчасти включает ее в себя.

Отношения и привязанности взрослого человека более дифференцированы, дружеские связи теряют свою универсальность, выступая скорее как дополнение семейных и иных привязанностей. Это также способствует ретроспективной идеализации «тотальной» юношеской дружбы.

Однако в дружбе юношей отчетливо проявляются и все противоречия этого возраста. Юношеская потребность в интимности сильна именно потому, что принципиально ненасытаема. Юность считается привилегированным возрастом дружбы, но сами юноши всегда считают настоящую дружбу редкой.

По тонкому замечанию Б. Заззо, юность одновременно самый искренний и самый неискренний возраст. В юности сильнее всего потребность быть в согласии с самим собой, бескомпромиссность, жажда полного и безоглядного самораскрытия. Однако известная неопределенность и неустойчивость представлений о собственном «я» рождают желание проверить себя путем разыгрывания каких-то несвойственных ролей, рисовки, самоотрицания. Юноша страдает оттого, что у него не хватает средств и возможностей выразить свой внутренний мир. Но беда не столько в недостатке средств, сколько в реальной неясности, незавершенности его «я».

Юность эмоциональна; старшеклассники бурно увлекаются новыми людьми, идеями, делами. Хотя эти увлечения порой непродолжительны, они помогают в короткий срок пережить и освоить много нового. Но освоение всякой новой информации предполагает также момент *остранения*. Прежде чем сознательно принять нечто новое и незнакомое, нужно сначала попробовать его «на зуб», перевернуть, критически проверить. Юношеская ирония, т. е. взгляд со стороны, служит средством такой проверки, психологическим противовесом безоглядному увлечению.

Остранение помогает подросткам освободиться из-под власти примитивных детских идентификаций, а гиперкритицизм и скепсис — обратная сторона юношеского идеализма и максимализма. Но это сопряжено и с определенными издержками. Гипертрофия *остранения* часто делает старшеклассников жестокими и нечуткими. Сам того не желая, юноша превращает в объект наблюдения не только других людей, но и собственные чувства и переживания. Даже в первой любви его увлекает не столько объект, сколько соб-

ственные переживания по этому поводу, которые рассматриваются буквально «под микроскопом». Именно потому, что подросток все время следит за собой и за тем, какое впечатление он производит на окружающих, его поведение кажется напряженным и неестественным, своеобразным сплавом эмоциональной горячности и холодной рассудительности. Это затрудняет как его самораскрытие, так и понимание им другого человека. Подростковый и юношеский эгоцентризм суживает возможности межличностной коммуникации, порождает своеобразную псевдоинтимность, когда при внешней близости друзья фактически не слышат друг друга.

Никто не описал этого точнее, чем Л. Толстой. «Истинно нежное, благородное чувство дружбы» к Дмитрию Нехлюдову, «чудесному Мите» не только открыло 15-летнему Николеньке «новый взгляд на жизнь, ее цель и отношения»¹, но и явилось символическим рубежом начала юности. Дружба эта исключительно нежна, поэтична, скреплена пактом откровенности — «признаваться во всем друг другу», а чтобы не бояться посторонних (оба стыдливы и застенчивы), «никогда ни с кем и ничего не говорить друг о друге»². Юноши действительно говорят обо всем и больше всего о самих себе, своих чувствах и переживаниях. Но оба они весьма эгоцентричны. Говорить о себе им куда приятнее, чем слушать другого. Дмитрий рассказывает Николаю о своей влюбленности. Но... «несмотря на всю дружбу мою к Дмитрию и на удовольствие, которое доставляла мне его откровенность, мне не хотелось более ничего знать о его чувствах... а непременно хотелось сообщить про свою любовь к Сонечке, которая мне казалась любовью гораздо высшего разбора»³. Поэтому, «не обращая внимания на то, что он, видимо, был занят своими мыслями и совершенно равнодушен к тому, что я мог сказать ему»⁴, Николай спешит поведать другу о своем. Но равнодушный прием остужает чувство: «...Как только я рассказал подробно про всю силу своего чувства, так в то же мгновение я почувствовал, как чувство это стало уменьшаться»⁵.

Безудержная откровенность, не признающая никакой психологической дистанции, столь ценимая в начале дружбы, позже начинает тяготить: интимные «признания не только не стягивали больше связь, соединявшую нас, но сушили самое чувство и разъединяли нас»⁶. В момент ссоры интимные признания используются для того, чтобы глубже уязвить друг друга.

Психология юношеской дружбы тесно связана с особенностями личности. Коммуникативные свойства весьма устойчивы.

Прежде всего надо отметить *половозрастные* различия. Судя по имеющимся данным, потребность в глубокой интимной дружбе воз-

¹ Толстой Л. Н. Юность.— Собр. соч. в 20-ти т. М., Гослитиздат, 1960, т. I, с. 209.

² Там же, с. 205—206.

³ Там же, с. 278.

⁴ Там же, с. 278—279.

⁵ Там же, с. 279.

⁶ Там же, с. 353.

никает у девочек на полтора-два года раньше, чем у мальчиков, и девичья дружба вообще более эмоциональна. Девичьи критерии дружбы тоньше, более насыщены психологическими мотивами, чем юношеские, девочки чаще испытывают дефицит интимности. Мотив понимания в определении дружбы выражен у девочек во всех возрастах сильнее, чем у мальчиков, да и само это слово они наполняют не совсем одинаковым содержанием. Дописывая неоконченное предложение: «Понимать человека — это значит...», московские мальчики с I по X класс, опрошенные А. В. Мудриком, подчеркивали преимущественно момент объективного знания («Понимать человека — значит хорошо его знать») и интеллектуального сходства («...думать, как он»; «...иметь общие интересы»), у девочек же, начиная с VII класса, наиболее сильно звучит тема сочувствия, сопереживания. Девочки имеют в среднем меньше друзей своего пола, чем мальчики, а те, у кого есть несколько близких друзей, предпочитают встречаться не сразу со всеми, а порознь (так ответили две трети ленинградских девятиклассниц и только одна треть девятиклассников). В общении с подругами у девушек сильнее, чем у юношей, звучат интимные темы.

Эти различия весьма существенны, но нужно подчеркнуть, что они являются не просто половыми, а *половозрастными*. Дело не только в том, что женщины вообще более эмоциональны, придают большее значение межличностным отношениям и больше склонны к самораскрытию, чем мужчины, но и в том, что девочки раньше созревают, у них раньше появляются сложные формы самосознания, а следовательно, и потребность в интимной дружбе. Для юноши-старшеклассника важнейшей референтной группой еще остаются сверстники своего пола, а главным конфиденantom (поверенным тайн), если таковой есть, является друг своего пола. У девушек этот тип общения уже позади — в качестве идеального друга они все чаще выбирают юношу и в круге их общения значительно больше мальчиков, причем более старшего возраста. Лишь 14 процентов обследованных ленинградских юношей — учащихся IX—X классов — выбирают в качестве идеального друга девушку; напротив, количество девушек, предпочитающих дружить с юношей, в старших классах возрастает. Смешанная, разнополовая дружба в юности очень существенно отличается от однополой, и часто слово «дружба» является лишь завуалированным наименованием зарождающейся любви.

Индивидуально-типологические особенности дружбы, проявляющиеся, в частности, в степени ее глубины и исключительности, изучены слабо. Важным фактором является, по-видимому, темперамент; импульсивные люди легче раскрываются перед другими, и это вызывает ответный эмоциональный отклик, облегчая установление дружеского контакта. Есть люди, у которых потребность в психологической близости вообще слабо развита; это бывает следствием не только эгоизма или эмоциональной бедности, но и гипертрофии мотива достижения: человек, целиком поглощенный предметной деятельностью, уделяет меньше внимания собственным переживаниям.

ниям и окружающим людям. Есть люди, у которых потребность в интимности очень велика, но блокируется застенчивостью (человек не решается говорить об интимных переживаниях из чувства ложного стыда, опасения, что его не так поймут) или эгоцентрической поглощенностью собой (человек все время говорит о себе, но практически не слышит собеседника, видит в друге только свое собственное отражение).

Одна из самых распространенных коммуникативных проблем юношеского возраста — застенчивость. Из 2500 американских старшеклассников и студентов, обследованных *Ф. Зимбардо* и его сотрудниками, свыше 40 процентов сказали, что считают себя застенчивыми, причем большинство из них сильно страдает от этого. Многие советские юноши и девушки также жалуются на застенчивость. Отчасти она обусловлена глубинными личностными свойствами, например интроверсией, а отчасти неудачным опытом публичных выступлений или межличностных контактов. Подобно пониженному самоуважению, с которым она тесно связана, застенчивость лимитирует социальную активность личности и в некоторых случаях способствует развитию отклоняющегося поведения — алкоголизма, немотивированной агрессии, психосексуальных трудностей. Благоприятный внутриколлективный климат и интимная дружба помогают юношам и девушкам преодолевать застенчивость и имеют в этом смысле большую психотерапевтическую ценность.

Трудности коммуникативного характера проявляются в юности особенно резко и накладывают отпечаток на последующее развитие личности. Своевременно заметив их, вдумчивый классный руководитель может помочь старшекласснику справиться с этими трудностями и выработать собственный стиль отношений, соответствующий его психологической индивидуальности. Необходимое условие помощи — безукоризненный педагогический такт и искренняя заинтересованность старшего. Грубое, бесцеремонное вторжение во внутренний мир юноши, для которого его коммуникативные качества исключительно важны, абсолютно недопустимо.

Глава VII

ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

VII. 1. Психосексуальная идентификация и усвоение половой роли

Половое созревание — центральный, стержневой процесс переходного возраста. Но процесс этот не сводится к сумме описанных выше биологических изменений. Человеческая сексуальность — сложное биосоциальное явление, продукт совместного действия биологических и социальных сил.

Чтобы стать мужчиной или женщиной, индивид должен осознать свою половую принадлежность и усвоить соответствующую половую роль. *Половая идентичность* личности предполагает осознание индивидом своей половой принадлежности, усвоение соответствующих навыков и стиля поведения, а также психосексуальных установок и ориентаций (интерес к противоположному полу и т. д.).

Хотя закономерности психосексуального развития личности еще недостаточно изучены, психологи не сомневаются в том, что половая идентификация — продукт социализации, воспитания и научения.

Уже к полутора годам ребенок обычно знает, мальчик он или девочка, хотя и не умеет объяснить эту атрибуцию. Трех-, четырех-летний ребенок знает не только собственный пол, но и умеет различать пол окружающих людей, хотя половая принадлежность еще ассоциируется у него с внешними случайными признаками, вроде одежды, и кажется принципиально обратимой. Понятие половой принадлежности как необратимого свойства складывается у ребенка приблизительно в 6—7 лет, и именно теперь начинается бурный процесс половой дифференциации деятельности, установок и ценностей, субъектом которой является уже сам ребенок, а не его родители. Мальчики и девочки играют в разные игры, выбирают разных партнеров и т. д.

В переходном возрасте стереотипы «маскулинности» и «феминности» поляризуются особенно резко, а потребность соответствовать им становится как никогда острой. Это распространяется не только на внешность, но и на многие социальные и психические качества.

Социальное равенство мужчин и женщин, которые получают одинаковое образование и занимаются одной и той же деятель-

ностью, неизбежно ослабляет поляризацию мужских и женских ролей, тем более что индивидуальные различия мужчин и женщин никогда не укладывались в рамки этой поляризации. Это не означает, разумеется, полного устранения половых различий в поведении и психике. Но взаимоотношения мужчин и женщин все чаще строятся не в соответствии со стереотипными предписаниями половых ролей, а на основе учета индивидуальных особенностей личности. Это касается и сексуального поведения. Так называемый «двойной стандарт» утверждал разную половую мораль для мужчин и для женщин: мужчина может быть сексуально активным, женщина должна терпеливо ждать, пока ее выберут, и даже после этого проявлять сдержанность. Сегодня такие представления уже не являются безраздельно господствующими; молодежь все больше ориентируется на принцип равенства прав и обязанностей.

Все это преломляется в юношеской психологии. Половое созревание заново актуализирует для подростка давно решенный, казалось бы, вопрос о его половой идентичности. Не в том смысле, что подросток начинает в ней сомневаться (это бывает только в патологических случаях), но в том, что усложняются критерии «маскулинности» и «фемининности», в которых все большую роль приобретают собственно сексуальные моменты (появление вторичных половых признаков, сексуальных интересов и т. д.). Выше уже говорилось, что именно соответствие идеализированному стереотипу «маскулинности — фемининности» служит главным критерием, по которому подросток оценивает свое тело и внешность.

Волнующие переживания вызывает и сам процесс полового созревания. Времена, когда мальчики и девочки были настолько невинственны по части собственной физиологии, что первое семяизвержение у мальчиков и особенно менструации у девочек вызывали панический ужас, к счастью, прошли. Теперь эти события в большинстве случаев встречают с радостью, как знак повзросления. Тем не менее подобные переживания весьма тревожны. Подростки (да и юноши) — настоящие рабы «нормы». Они убеждены в том, что на все случаи жизни должны быть универсальные правила, и очень боятся в чем-то отстать от сверстников.

Половые стереотипы распространяются не только на внешность, но и на поведение и черты характера. Особенно сложно обстоит дело с «маскулинностью». Мужская роль и маскулинные качества традиционно ценятся выше. Даже эмансипацию женщин мы измеряем тем, насколько хорошо они справляются с «мужскими» профессиями. Казак-девчонка принимается как нечто вполне естественное, тогда как феминизированный, изнеженный мальчик вызывает осуждение. Кроме того, процесс социализации мальчиков более противоречив. В раннем детстве мальчики, как и девочки, теснее связаны с матерью, чем с отцом. Во многих семьях отцы вообще отсутствуют. Резкое обособление мальчиков-подростков от женщин, принятое во многих обществах, равно как и распространенные однополые мальчишеские компании, объективно служат противовесом этой феминизации, помогают мальчику утвердиться в мужской ро-

ли. Но одностороннее влияние сверстников плюс внутренняя неуверенность мальчика-подростка в том, насколько он соответствует завышенным критериям «маскулинности», часто порождают компенсаторное «гипермаскулинное» поведение (подчеркнутая агрессивность, грубость, пренебрежение к «женским» чертам характера). Наконец, само определение мужской роли противоречиво. В переходном возрасте «маскулинность» ассоциируется прежде всего с физической силой и спортивными достижениями, взрослые же видят ее в умственных и социальных достижениях. Подросток избегает девочек, а взрослый мужчина должен уметь сотрудничать с женщинами на работе и поддерживать тесный эмоциональный контакт в семье.

В юношеском возрасте все эти проблемы переплетаются. Старшеклассник еще сохраняет подростковую узость и стереотипность ролевых предписаний, стараясь доказать себе и другим, что он «соответствует» этим требованиям. В то же время он уже чувствует, что его индивидуальность не вписывается в жесткие рамки этой дихотомии, что мужские и женские качества не обязательно альтернативны и что сочетание их может быть разным.

VII. 2. Психология юношеской сексуальности

Изучение юношеской сексуальности имеет три главных предмета: *половое поведение*, т. е. поступки, в которых проявляется и реализуется половое влечение (когда начинается половая жизнь, каковы стадии ее развития, ее интенсивность и т. д.); *психосексуальные установки и ориентации*, т. е. отношение людей к вопросам пола, нормам половой морали; эти установки различаются по степени осознанности и существуют как на уровне культуры (общественные установки и нормы), так и на уровне индивидуального сознания; *эротические фантазии и переживания*, которые часто бывают неосознанными и изучаются главным образом клиническими методами.

Педагогов, разумеется, крайне интересуют *возрастные нормы* полового поведения: когда ребенок начинает интересоваться вопросами пола, в каком возрасте подросток впервые влюбляется, когда юноша вступает в первую половую связь и т. д. Общего ответа на эти вопросы нет и быть не может. Не говоря уже об индивидуальных вариациях и о том, что одно и то же событие (например, поцелуй) может иметь в разном возрасте совершенно разный психологический смысл, статистические нормы полового поведения изменчивы и неодинаковы в разных средах.

В общем и целом можно сказать, что урбанизация, акселерация, научно-техническая революция, усложнение процессов воспитания и большая, чем прежде, автономия подростков и юношей от родителей, женское равноправие, большая доступность информации по вопросам пола и, наконец, появление эффективных контрацептивов (противозачаточных средств) способствуют более раннему началу половой жизни и либерализации половой морали. Эти сдви-

ги отмечены всюду, где имеются систематические исследования. Так, сопоставление полового поведения и моральных установок 16—17-летних школьников в ФРГ 1945/46, 1947/48 и 1953/54 годов рождения показало, что сегодняшние 16—17-летние по половому поведению эквивалентны 19—20-летним пять — десять лет назад. Разумеется, в капиталистических странах это связано не только и не столько с акселерацией, сколько с распространением коммерческого эротизма и порнографии, стимулирующих подростковую сексуальность, чего нет в социалистических странах.

Советская молодежь высоко ценит моральную чистоту отношений, идеал благородной романтической любви остается ее ведущей ценностной ориентацией. Однако нельзя закрывать глаза на существующие в этой области проблемы. В последние годы средний брачный возраст в СССР значительно понизился: в 1966 г. мужчины вступали в брак в 29,3, а женщины — в 27,2 года, в 1974 г. соответствующие цифры составляют 25,1 и 23,4 года¹. Демографы приветствуют эту тенденцию. Но более ранние браки означают и более раннюю влюбленность, ухаживание, появление сексуальных интересов и т. д., что связано также с ускорением полового созревания. Средний возраст начала половой жизни у ленинградских студентов, опрошенных *С. И. Голодом*, составляет около 18 лет для мужчин и 20,4 года для женщин. Близкие цифры приводят исследователи ГДР, Польши, Болгарии и Венгрии. Разумеется, за средними цифрами стоят разнообразные социальные и индивидуальные варианты. Но половина мужчин и 15—20 процентов женщин начинают половую жизнь до наступления 19 лет, а некоторые — и еще раньше.

Это создает целый ряд нравственных и практических проблем, от которых школа не может отмахнуться.

Интерес к вопросам пола возникает у детей очень рано, задолго до начала полового созревания. Этот интерес поначалу не связан с эротическими переживаниями, а является выражением обычной любознательности: ребенок просто хочет знать, что представляет собой та сфера жизни, которую взрослые так тщательно скрывают. В переходном возрасте положение усложняется. Интерес подростка к вопросам пола становится напряженным и личным. При этом многое зависит от предшествующего воспитания.

В отличие от античной Греции с ее культом человеческого тела, традиционная христианская мораль считает любые телесные проявления грязными, низменными и греховными. Хотя человек непрерывно получает от органов своего тела многообразные ощущения, его с раннего детства приучают не обращать на них внимания и ни в коем случае не говорить о них («это неприлично»). Мы с детства привыкаем думать, что телесные переживания относятся исключительно к компетенции врача: если ты чувствуешь какой-то орган — это признак болезни. Представление это ложное — чело-

¹ См.: *Урланис Б. Семья и проблемы демографии.* — В кн.: *Молодая семья.* М., Статистика, 1977, вып. 18, с. 11.

век может получать и на самом деле получает от своего тела не только отрицательные, но и положительные эмоции. Например, спортсмен получает физическое удовольствие от согретой, хорошо тренированной мышцы, и это самоощущение более важный психологический стимул для занятий физкультурой, чем рассудочная «забота о здоровье».

Однако стереотипы массового сознания весьма могущественны. Особенно строгой моральной цензуре подвергается нагота и все, что связано с половой сферой. Воспитывая у ребенка чувство стыдливости, родители не всегда разъясняют (да и как разъяснить это малышу?), что некоторые части тела закрываются не потому, что они сами по себе постыдны и грязны, а только потому, что связаны с весьма интимными функциями (необходимость такого разграничения в беседах с подростками подчеркивал А. С. Макаренко). «Пережим» в этом отношении приводит к тому, что все, связанное с половом, отождествляется в сознании ребенка с «постыдным» и «грязным», и когда в период созревания он волей-неволей начинает интересоваться этой сферой жизни, она кажется ему не имеющей ничего общего с возвышенными чувствами. «Верх» и «низ» представляются полной противоположностью. Когда 15-летняя девочка серьезно спрашивает: «Существует ли чистая любовь?» — это уже содержит в себе утверждение, что всякая чувственность, начиная с прикосновений и поцелуев, является «грязной». Надо ли говорить, сколь инфантильна и какими психологическими трудностями чревата подобная установка?

Дуализм «любви» и «секса» проявляется особенно резко у мальчиков. С одной стороны, юношеская мечта любви и образ идеальной возлюбленной предельно десексуализированы. Когда подростки называют зарождающуюся у них привязанность «дружбой», они не лицемерят; они и вправду испытывают прежде всего потребность в коммуникации, эмоциональном тепле. Прообразом первой возлюбленной бессознательно является для мальчика мать, и мысль о половой близости с ней для него равносильна святотатству. С другой стороны, подросток находится во власти сильного диффузного эротизма, причем образ, на который проецируются эти фантазии, нередко представляет собой только «сексуальный объект», лишенный всех других характеристик. Иногда (в 13—14 лет) это групповой образ, реальный или воображаемый, общий для целой компании мальчиков. Грязные разговоры, сальные анекдоты, порнографические картинки вызывают у многих подростков повышенный интерес, позволяют им «заземлить», «снизить» волнующие их эротические переживания, к которым они психологически и культурно не подготовлены. Это хорошо описывает американский писатель Д. Апдайк в романе «Кентавр»:

«Лицо Дейфендорфа придвинулось вплотную, я чувствовал его смрадное дыхание. Он сложил руки так, что между ладонями оставался маленький ромбовидный просвет.

— Понимаешь, им нужно, чтобы ты был вот здесь, — сказал он. — Все они такие, им только этого и надо, взад-вперед.

— Но ведь это скотство,— сказал я.

— Конечно, гадость,— согласился он.— Но ничего не поделаешь. Взад-вперед, взад-вперед, и больше ничего, Питер, а целовать, обнимать их, говорить всякие красивые слова — все без толку, с них это как с гуся вода. Приходится делать так»¹.

В словах этого подростка все бездуховно, здесь нет даже эротики, и самого «просветителя» это искренне огорчает, но ничего богаче он вообразить не может. Наивные взрослые уверены, что так могут думать только «испорченные» мальчики. Но проблема состоит именно в том, что и «грязный» секс, и «возвышенный» идеал прекрасной возлюбленной могут сосуществовать в сознании одного и того же человека.

Вот выдержки из воспоминаний В. В. Вересаева:

«Поражает меня в этой моей любви вот что.

Любовь была чистая и целомудренная, с нежным, застенчивым запахом, какой утром бывает от луговых цветов в тихой лошине, обросшей вокруг орешником. Ни одной сколько-нибудь чувственной мысли не шевелилось во мне, когда я думал о Конопацких. Эти три девушки были для меня светлыми, бесплотными образами редкой красоты, которыми можно было только любоваться.

А в гимназии, среди многих товарищей, шли циничные разговоры, грубо сводившие всякую любовь к половому акту».

Юный Смидович отмалчивался, прятал свою любовь, но тем не менее «внимательно вслушивался в анекдоты и похабные песни...

Я развращен был в душе, с вожделением смотрел на красивых женщин, которых встречал на улицах, с замиранием сердца думал,— какое бы это было невообразимое наслаждение обнимать их, жадно и бесстыдно ласкать. Но весь этот мутный душевный поток несли мимо образов трех любимых девушек, и ни одна брызга не попадала на них из этого потока. И чем грязнее я себя чувствовал в душе, тем чище и возвышеннее было мое чувство к ним»².

Подростковый цинизм не может не коробить взрослых. Но нужно учитывать, что обсуждение запретных вопросов (к ним относятся не только секс, но многие другие телесные переживания) со сверстниками позволяет снять вызываемое ими напряжение и отчасти разрядить его смехом. В «смеховой культуре» взрослых также имеется много сексуальных мотивов. Так стоит ли удивляться тому, что у подростка даже пестики и тычинки вызывают эротические ассоциации?

Невозможность выразить, вербализовать эротические переживания, например, из-за отсутствия общества сверстников или большой застенчивости, может даже отрицательно повлиять на развитие личности. Поэтому воспитателю следует беспокоиться не только о тех, кто ведет «грязные разговоры», но и о тех, кто молча слушает, именно эти ребята, неспособные выразить и «заземлить» волнующие их смутные переживания, иногда оказываются наиболее впечатли-

¹ Апдайк Д. Кентавр.— Иностран. лит., 1965, № 2, с. 82.

² Вересаев В. В. Воспоминания.— Собр. соч. в 5-ти т. М., Правда, 1961, т. 5, с. 182—184.

тельными и ранимыми. То, что у других выплескивается наружу в циничных словах, у этих отливается в глубоко лежащие устойчивые фантастические образы.

Как трудно юноше совместить пробуждающуюся чувственность с нормами своего требовательного морального кодекса, поэтично показал писатель Ю. Власов в рассказе «Белый омут».

Наряду с мальчиками, которые гипертрофируют физические аспекты сексуальности, есть и такие, которые всячески стараются отгородиться, спрятаться от них. Психологической защитой им может служить *аскетизм*, подчеркнуто презрительное и враждебное отношение ко всякой чувственности, которая кажется подростку низменной и «грязной». Идеалом такого юноши является не просто умение контролировать свои чувства, но полное их подавление. Другая типичная юношеская защитная установка — «*интеллектуализм*»: если «аскет» хочет избавиться от чувственности, так как она «грязна», то «интеллектуал» находит ее «неинтересной».

Требования моральной чистоты и самодисциплины сами по себе полезны. Но их гипертрофия влечет за собой искусственную самоизоляцию от окружающих, высокомерие, нетерпимость; в основе которых лежит страх перед жизнью.

Важная особенность подростковой и юношеской сексуальности — ее «экспериментальный» характер. Открывая свои половые способности, подросток с разных сторон исследует их. Ни в каком другом возрасте не наблюдается такого большого числа случаев отклоняющегося, близкого к патологии полового поведения, как в 12—15 лет. От взрослых требуются большие знания и такт, чтобы отличить действительно тревожные симптомы, требующие квалифицированного медицинского вмешательства, от внешне похожих на них и тем не менее вполне естественных для этого возраста форм полового «экспериментирования», на которых как раз не следует фиксировать внимания, чтобы нечаянно не нанести подростку психическую травму, внушив ему мысль, что у него «что-то не так». Если нет уверенности в том, что вы действительно понимаете суть дела и можете помочь, необходимо неукоснительно руководствоваться первой заповедью старого врачебного кодекса: «Не вреди!»

Это касается, в частности, такого распространенного в подростковом и юношеском возрасте явления, как мастурбация (онанизм). Спор о вреде или пользе онанизма в значительной мере объясняется неверной постановкой вопроса. Как замечает ведущий советский сексопатолог Г. С. Васильченко, существует не один, а несколько разных типов мастурбации, имеющих между собой весьма мало общего: детский онанизм, не связанный с семяизвержением и оргазмом; онанизм периода юношеской гиперсексуальности; онанизм как временная замена нормальной половой жизни у взрослых; вынужденный, навязчивый онанизм, вытесняющий прочие формы половой жизни, и т. д.

Подростковая и юношеская мастурбация статистически наиболее массовая: по данным разных исследований, ей отдают дань 70—90 процентов мужчин и от 30 до 60 процентов женщин. Такой

онанизм служит средством разрядки полового напряжения, вызываемого физиологическими причинами (переполнение семенных пузырьков, механическое раздражение гениталий и т. д.). Вместе с тем он стимулируется психическими факторами: примером сверстников, желание проверить свои половые потенции, получить физическое удовольствие и т. д. У многих мальчиков именно мастурбация вызывает первое семяизвержение, причем чем раньше созревает подросток, тем вероятнее, что он мастурбирует.

Интенсивность, частота мастурбации индивидуально варьирует, но у мужчин она значительно выше, чем у женщин. Как и любая другая форма половой жизни, мастурбация может быть слишком интенсивной, чрезмерной для данного человека, ослабляя как его половую систему, так и организм в целом. Поэтому гигиенические рекомендации избегать факторов, способствующих половому возбуждению подростков, вполне обоснованны. Однако опасность онанизма не следует преувеличивать. Как пишет известный ленинградский сексолог проф. А. М. Свядощ, «умеренная мастурбация в юношеском возрасте обычно носит характер саморегуляции половой функции. Она способствует снижению повышенной половой возбудимости и является безвредной»¹.

Подростковая и юношеская мастурбация — явление не столько физиологического, сколько психологического порядка. Клиницисты указывают, что оргазм, достигаемый при мастурбации, неполноценен в том смысле, что половое удовлетворение замыкается в нем на самого субъекта; он лишен коммуникативного начала, составляющего важный компонент взрослой сексуальности. Мастурбация закрепляет в сознании подростка представление о «сексе» как о чем-то «грязном» и низменном, а доступность этого способа полового удовлетворения может тормозить вступление юноши в более сложные и проблематичные гетеросексуальные отношения. Мастурбация часто сопровождается яркими эротическими образами и фантазиями, в которых подросток может выбирать себе любых партнеров и ситуации. Условнорефлекторное закрепление этих фантастических образов иногда создает у юноши своеобразный, причем весьма нереалистический эталон, по сравнению с которым реальный сексуальный опыт, на первых порах почти всегда сопряженный с известными трудностями, может разочаровать его, что толкает к продолжению мастурбационной практики. Наконец, самое важное и распространенное: древние табу и представления о порочности и опасности мастурбации глубоко сидят в сознании подростка. Онанизирование оставляет у многих старшеклассников чувство вины и страха перед последствиями. Пытаясь бороться с этой «дурной привычкой» (самое мягкое выражение, употребляемое взрослыми), юноша обычно, как миллионы людей до него (но он-то этого не знает), терпит поражение. Это вызывает у него сомнение в ценности собственной личности и особенно волевых качеств, снижает само-

¹ Свядощ А. М. Женская сексопатология. М., Медицина, 1974, с. 99.

уважение, побуждает воспринимать трудности и неудачи в учебе и общении как следствия своего «порока».

Многим подросткам онанизирование доставляет неприятные переживания, которые с возрастом проходят, а иногда — способствует развитию устойчивых невротических реакций.

Применительно к подросткам и юношам тревожить должен не столько сам факт мастурбации (так как она массова) и даже не ее количественная интенсивность (так как индивидуальная «норма» связана с половой конституцией), а те случаи, когда мастурбация становится навязчивой, вредно влияя на самочувствие и поведение старшеклассника. Однако и в этих случаях онанизм большей частью бывает не столько причиной плохой социальной адаптации, сколько ее симптомом и следствием. Этот вопрос имеет принципиальное значение для педагогики. Раньше, когда мастурбация считалась причиной необщительности, замкнутости подростка, все силы направляли на то, чтобы отучить его от этой привычки. Результаты были, как правило, ничтожны и даже отрицательны. Сейчас поступают иначе. Вместо того чтобы втокмачивать подростку, как плохо быть онанистом (это только увеличивает его тревогу), пытаются тактично улучшить его коммуникативные качества, помочь занять приемлемое положение в обществе сверстников, увлечь интересным коллективным делом. Как показывает опыт, эта позитивная педагогика гораздо эффективнее.

Многое в поведении подростка и юноши зависит от того, как они представляют свою половую роль. Наряду с подлинными увлечениями, во взаимоотношениях юношей и девушек очень много придуманного. Влюбленность, ухаживание, обмен записочками, первое свидание, первый поцелуй важны не только и не столько сами по себе, как ответ на собственную внутреннюю потребность старшеклассника, сколько как определенные социальные символы, знаки повзросления. Как младший подросток ждет появления вторичных половых признаков, так юноша ждет, когда же, наконец, он полюбит. Если это событие запаздывает (а никаких хронологических норм здесь не существует), он нервничает, иногда старается заменить подлинное увлечение придуманным и т. д. Игровой характер подростковых ухаживаний очевиден. Да и для старшеклассников собственные переживания (воспринимаемые в свете стереотипной половой роли) на первых порах иногда важнее, чем объект привязанности. Отсюда постоянная оглядка на мнения сверстников собственного пола, подражательность, хвастовство действительными, а чаще мнимыми «победами» и т. д. Влюбленности в этом возрасте часто напоминают эпидемии: стоит появиться в классе одной паре, как влюбляются все, а в соседнем классе спокойно. Объекты увлечений также нередко имеют групповой характер, поскольку общение с популярной в классе девушкой (или юношей) существенно повышает собственный престиж у сверстников. Даже интимная близость нередко бывает у юношей средством самоутверждения в глазах сверстников.

Чем ниже возраст молодых людей при вступлении в первую половую связь, тем менее мотивирована эта связь в моральном отношении, тем меньше в ней любви.

VII. 3. Любовь и дружба юношей и девушек

Вопрос о психологической природе любви и ее соотношении с другими, несексуальными привязанностями издавна вызывает споры. В современной науке существуют две точки зрения на этот предмет.

Первая сводится к тому, что совокупность чувств и переживаний, которую люди называют любовью, есть не что иное, как психологическая надстройка над биологическим по своей природе половым влечением. Наиболее последовательно эту точку зрения отстаивал *З. Фрейд*, который считал, что все человеческие привязанности вытекают из одного общего источника — полового влечения, «либидо». Ядро того, что мы называем любовью, писал он в книге «Массовая психология и анализ «я», — это половая любовь, цель которой — половая близость. Она лежит в основе и таких, казалось бы, «несексуальных» чувств, как любовь к самому себе, родительская и сыновняя любовь, дружба, любовь к человечеству в целом и даже привязанность к конкретным предметам и абстрактным идеям. Все эти чувства, по *Фрейду*, — проявление одной и той же инстинктивной потребности. Только в половых отношениях эта потребность завершается физической близостью, а в остальных случаях половое влечение «отвлекается» от прямой цели или не может достичь ее. Однако первоначальную природу этих чувств всегда можно распознать по жажде близости и самопожертвования.

Сила фрейдовской позиции — в попытке соединить воедино «духовное» и «телесное» влечения, которые во всех идеалистических теориях, начиная с *Платона*, разобщены. Однако, правильно уловив, что сексуальная жизнь человека не есть нечто изолированное, что она нерасторжимыми узами связана со всей его личностью, *Фрейд* бездоказательно объявил ее основой психической жизни. В результате все несексуальные привязанности оказываются иллюзорными, а их развитие у личности ставится в обратную зависимость от развития собственно полового чувства: чем свободнее проявляется половой инстинкт, тем меньше якобы у человека потребность в других привязанностях, которые суть «превращенные формы», «отклонения» или «извращения» того же самого «либидо».

В современной науке позиция *Фрейда* подвергается серьезной критике. Ученых-сексологов не удовлетворяет само понятие «полового инстинкта», «влечения» или «либидо». Никто, конечно, не отрицает, что у человека существуют определенные половые потребности. Но «половое влечение» не является однозначным.

Каждый индивид обладает какими-то природными половыми потенциями, но «сценарий» его сексуального поведения, то, кого и как он будет любить, определяется всей совокупностью условий, сформировавших его личность.

Подвергается критике и фрейдовский «пансексуализм». Если теория Фрейда о «сексуальном» происхождении всех аффективных привязанностей верна, она должна быть применима и к животным. И поскольку животным нет необходимости «подавлять» или «сублимировать» свои инстинкты, их привязанности друг к другу должны быть явно сексуальными (по крайней мере в определенные периоды). Но хотя зоопсихологи засвидетельствовали множество случаев прочной и высокоэмоциональной индивидуальной привязанности между животными, иногда даже разных видов, эти привязанности не имеют сексуальной подоплеки. «Альтруизм» и тяготение к эмоциональной близости с другим живым существом представляют собой, по-видимому, не «расширение» или «отклонение» полового инстинкта, а выражение другой, не менее глубокой, самостоятельной потребности. Как невозможна классификация форм человеческой деятельности, в которой отсутствовало бы общение, так в любой классификации «базовых» потребностей или влечений находится место для потребности в «эмоциональном контакте», «принадлежности» и «любви». Именно эта потребность, унаследованная человеком от животных предков, и составляет, вероятно, инстинктивно-биологический фундамент его общительности, которая, однако, развивается у ребенка не спонтанно, а в процессе и под влиянием его общения с окружающими людьми.

Хотя сексуальность и влияет на характер межличностных привязанностей, она не является их единственной аффективной основой и даже ее собственные проявления зависят от конкретных социальных условий. И, следовательно, прав был А. С. Макаренко, который писал, что человеческая любовь «не может быть выращена просто из недр простого зоологического полового влечения. Силы «любовой» любви могут быть найдены только в опыте неполковой человеческой симпатии. Молодой человек никогда не будет любить свою невесту и жену, если он не любил своих родителей, товарищей, друзей. И чем шире область этой неполковой любви, тем благороднее будет и любовь половая»¹.

Иначе говоря, характер любовных чувств и привязанностей личности (их избирательность, сила, глубина и длительность) зависит от ее общих коммуникативных качеств, о которых уже говорилось выше, в связи с юношеской дружбой. С одной стороны, любовь мыслится как потребность и жажда обладания; это страстное чувство соответствует тому, что древние греки называли «эросом». С другой стороны, любовь есть потребность в бескорыстной самоотдаче, растворение любящего в заботе о любимом; этот вид любви обозначают словом «агапе». Любовь-эрос и любовь-агапе в каком-то смысле противоположны: первая стремится главным образом брать, вторая — отдавать. Вместе с тем это разные полюсы одного и того же чувства.

Любовь не только индивидуальное чувство, но и специфическая

¹ Макаренко А. С. Книга для родителей.— Соч. в 7-ми т. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957, т. IV, с. 246.

форма человеческих взаимоотношений, предполагающая максимальную интимность, близость. Человек, не способный к психологической близости с другим, может испытывать очень сильную потребность в любви, но эта потребность никогда не будет удовлетворена.

Переходный возраст в этом смысле весьма противоречив.

Юношеская мечта о любви выражает прежде всего потребность в эмоциональном контакте, понимании, душевной близости; эротические мотивы в ней почти не выражены или не осознаны. Потребность в самораскрытии и интимной человеческой близости и чувственно-эротические желания очень часто не совпадают и могут быть направлены на разные объекты. По образному выражению одного ученого, мальчик не любит женщину, к которой его влечет, и его не влечет к женщине, которую он любит. Отсюда и типичные вопросы школьных диспутов: как отличить любовь от увлечения, можно ли любить сразу двоих или троих? И т. п.

Разобщенность чувственно-эротического и «нежного» влечений особенно типична для мальчиков. Отчасти это связано с тем, что бурный темп полового созревания опережает у многих из них развитие тонких коммуникативных качеств, включая способность к сопереживанию. Кроме того, сказывается влияние традиционного стереотипа «маскулинности», согласно которому мужчина подходит к женщине «с позиции силы». Старшеклассник этой силы в себе не ощущает, а попытки симулировать ее, чтобы быть на уровне стереотипа, только увеличивают его затруднения. Жажда любви нередко сочетается со страхом «потерять себя», «подчиниться» и т. д.

Девочки, которым «сила» не предписана, свободны от этой заботы, зато они вынуждены скрывать увлечения, оберегая свое достоинство и репутацию. Чувства, испытываемые старшеклассницами к мальчикам, тоже не однозначны.

Разрешение этих внутриличностных противоречий во многом зависит от того, как складываются взаимоотношения юношей и девушек в более широком кругу. Обособление мальчиков и девочек в той или иной форме — универсальное явление в истории культуры. В современном обществе сегрегация (разделение) полов выражена менее резко и осуществляется стихийно, самими детьми. Тем не менее она существует, создавая определенную психологическую дистанцию между мальчиками и девочками, преодолеть которую не так просто. Психологическая близость вначале легче достигается с человеком собственного пола, с которым подростка связывает широкий круг общих значимых переживаний, включая и эротические.

В анкете, с помощью которой изучались дружеские отношения ленинградских старшеклассников, была специальная шкала легкости в общении. Учащиеся отвечали на вопрос: «В общении с кем вы чувствуете себя наиболее уверенно и свободно?» Кроме друзей, родственников и учителей, в ответах фигурировали также сверстники своего и противоположного пола. Как и предполагалось, общение со сверстниками противоположного пола оказалось значительно

более напряженным, чем со всеми остальными лицами (за исключением учителей). Причем эта напряженность у мальчиков возрастает от VII класса к VIII, а у девочек — от VIII к IX. Однако в целом девушки чувствуют себя в общении с юношами более свободно и уверенно, чем юноши с девушками.

Характерно в этой связи отношение юношей и девушек к разнополой дружбе. На вопрос: «Возможна ли, по-вашему, настоящая дружба (без влюбленности) между юношей и девушкой?» — утвердительно отвечают свыше трех четвертей учащихся VII—X классов. Но с возрастом сомнения усиливаются и уже свыше половины ленинградских юношей-студентов ответили на этот вопрос отрицательно. При ответах на вопрос: «Кого вы предпочли бы иметь своим другом — юношу или девушку?» — доля девушек, выбравших друга противоположного пола, во всех возрастах выше, чем доля юношей, причем с возрастом эта разница увеличивается. Сходные результаты получены *В. Г. Карпиковым* у сельских школьников Орловской области, *Б. Заззо* во Франции и др.

Это связано, видимо, не только с разницей в темпах созревания, но и с тем, что юноши строже, чем девушки, разграничивают любовь и дружбу. Потребность в дружбе с человеком противоположного пола выражает, в сущности, потребность в любви. Друзей противоположного пола у старшеклассников значительно меньше, чем друзей своего пола: 57 процентов ленинградских девятиклассников сказали, что вообще не имеют друзей-девушек, а 46 процентов девятиклассниц — друзей-юношей (на селе такие ответы составляют 53 и 34 процента). Еще реже называют лиц противоположного пола в качестве ближайших друзей.

Соотношение дружбы и любви представляет в юности сложную проблему. С одной стороны, эти отношения кажутся более или менее альтернативными. По данным *И. С. Кона* и *В. А. Лосенкова*, юноши-девятиклассники, ориентированные на экстенсивное групповое общение, как правило, не выбирают в качестве идеального друга девушку и в первом круге их реального общения преобладают юноши. Напротив, тот, кто в качестве идеального друга предпочитает девушку, обычно имеет меньше друзей своего пола, склонен считать «настоящую дружбу» редкой и отличается повышенной рефлексивностью. Появление любимой девушки снижает эмоциональный накал однополой дружбы, друг становится скорее добрым товарищем.

С другой стороны, любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, она как бы включает в себя дружбу. Если в начале юности главным конфидантом обычно бывает друг своего пола, то позже это место занимает любимый или любимая. Сочетание духовного общения с физической близостью допускает максимальное самораскрытие, на которое только способна личность. Юноша 16—18 лет еще может довольствоваться обществом друзей своего пола. В более старшем возрасте отсутствие интимного (разумеется, не только сексуального) контакта с девушкой уже не компенсируется однополой дружбой; больше того, чувствуя, что он

отстает в этом отношении от сверстников, юноша иногда становится менее откровенен и с друзьями, замыкается в себе.

Взаимоотношения юношей и девушек сталкивают их с множеством моральных проблем, начиная с ритуала ухаживания и объяснения в любви и кончая проблемами нравственной самодисциплины и ответственности. Старшеклассники остро нуждаются в помощи старших, прежде всего родителей и учителей. Но одновременно молодые люди хотят — и имеют на это полное право! — оградить свой интимный мир от бесцеремонного вторжения и подглядывания. В. А. Сухомлинский совершенно справедливо требовал «изгнать из школы нескромные и ненужные разговоры о любви воспитанников. Ни одного слова о том, кто в кого влюблен. Ни малейшего намека на то, что один пятнадцатилетний подросток назвал «ощупыванием сердца железными рукавицами». Любовь должна навсегда, на всю жизнь остаться для человека самым светлым, интимнейшим и неприкосновенным»¹.

ВII. 4. Дифференциально-психологические аспекты психосексуального развития

Психосексуальное развитие у разных людей неодинаково. Прежде всего налицо важные *половые различия*, которые отчасти обусловлены биологически, а отчасти связаны с поляризацией мужских и женских ролей.

Половое созревание мальчиков происходит позже, но протекает более бурно, чем у девочек. Для мальчиков характерна фаза так называемой юношеской *гиперсексуальности*, которая начинается еще в подростковом возрасте и продолжается в течение 2—3 лет после завершения пубертата. Период гиперсексуальности характеризуется повышенной половой возбудимостью и ростом эротических интересов и фантазий.

Девочки развиваются иначе. Хотя они созревают раньше мальчиков, оргазмическая активность нарастает у них не резко, как у мальчиков, а медленно и постепенно, достигая апогея много лет спустя после созревания. Женская сексуальность отличается от мужской и психологически. По мнению ряда ученых, соотношение чувственности и нежности у женщин принципиально иное, чем у мужчин. У девочки сначала появляется потребность в психологической близости с юношей и только потом — эротические чувства. Именно поэтому девушки, даже в старших возрастах, чаще называют свои отношения с юношами дружбой, они более чувствительны к тонким психологическим нюансам во взаимоотношениях и т. д.

Различия эти весьма существенны. Но считать их универсальными, естественно-биологическими нельзя. Дело в том, что в большинстве известных нам человеческих обществ проявление сексуальности у мужчин поощрялось, тогда как женщине обычно отво-

¹ Сухомлинский В. А. Рождение гражданина, М., Молодая гвардия, 1971, с. 223.

дилась пассивная роль. Буржуазная мораль XIX в. возвела это требование в ранг биологического закона, провозгласив, что женщина по природе своей асексуальна, лишена полового влечения и даже в браке только уступает «низменным» желаниям мужчины. В этих условиях женщина из страха потерять самоуважение и репутацию порядочной должна была не только скрывать, но и подавлять в себе чувственность.

Эмансипация женщин, ослабив «двойной стандарт», поставила под вопрос и эту установку. В последние десятилетия разница в сексуальном поведении юношей и девушек (возраст начала половой жизни, ее мотивы, интенсивность и т. д.) значительно уменьшилась, произошел сдвиг в сторону более «маскулинной» модели поведения.

Однако ослабление поляризации мужской и женской сексуальности не снимает различий в поведении и установках. Сексологические исследования показывают, что, как и прежде, юношей нередко толкает начинать половую жизнь любопытство, жажда самоутверждения и половые потребности (поэтому их связи более экстенсивны, лишены глубокой эмоциональной привязанности), а девушки выше ценят эмоциональную близость, считая физическое сближение скорее средством упрочить психологический контакт с юношей, чем самоцелью.

Важные психофизиологические и мотивационные различия существуют в пределах одного и того же пола. В начале XX в. многие ученые полагали, что физиологические половые потенции у всех людей одинаковы, так что, чем раньше человек начинает половую жизнь и чем интенсивнее ведет ее, тем раньше его возможности будут исчерпаны. Современная сексология доказала, что единой, одинаковой для всех «нормы» интенсивности половой жизни не существует. Сила, частота и длительность полового возбуждения варьируют в зависимости от *половой конституции* человека, которая, по определению *Г. С. Васильченко*, представляет собой «совокупность устойчивых биологических свойств, складывающихся под влиянием наследственных факторов и условий развития в пренатальном периоде и раннем онтогенезе; половая конституция лимитирует диапазон индивидуальных потребностей в определенном уровне половой активности и характеризует индивидуальную сопротивляемость в отношении патогенных факторов, обладающих избирательностью к половой сфере»¹.

Тип половой конституции мужчины впервые отчетливо проявляется в период полового созревания, причем в числе признаков фигурирует возраст пробуждения полового влечения и возраст первого семяизвержения. Чем раньше начинается половое созревание, тем более бурно оно обычно протекает и тем быстрее заканчивается; наоборот, более позднее начало созревания обычно характеризуется и более вялым его течением. Раносозревающие мальчики не только раньше начинают, но и в последующие, взрослые годы ведут

¹ Общая сексopatология. Руководство для врачей/ Под ред. Г. С. Васильченко. М., Медицина, 1977, с. 217.

более интенсивную половую жизнь. Эти индивидуальные различия очень велики. Из различия типов половой конституции вытекает необходимость дифференцированного, индивидуального подхода к подросткам и юношам. Половая конституция непосредственно влияет только на физиологические потенции индивида. Общий характер его чувства и привязанности (выбор объекта, соотношение чувственности и нежности, длительность и сила привязанности) определяется не ею, а воспитанными свойствами личности. В исследовании этих тонких процессов литература и искусство далеко опередили психологию.

Уже Стендаль, сравнивая любовь Вертера с любовью Дон-Жуана, замечал, что их спор не может быть решен, так как они слишком различны. Далекий от мысли принизить Дон-Жуана, Стендаль признает за ним целый ряд достоинств: бесстрашие, находчивость, живость, хладнокровие, занимательность и т. д. Однако люди этого типа слишком эгоистичны. Превращая любовь в интригу или спорт, делая ее *средством* удовлетворения своего тщеславия, они уже не способны отдаваться ей сами. «Вместо того чтобы, подобно Вертеру, создавать действительность по образцу своих желаний, Дон-Жуан испытывает желания, не до конца удовлетворяемые холодной действительностью, как это бывает при честолюбии, скупости и других страстях. Вместо того чтобы теряться в волшебных грезах кристаллизации, он, как генерал, размышляет об успехах своих маневров и, короче говоря, убивает любовь вместо того, чтобы наслаждаться ею больше других, как это думает толпа»¹. Любовь Вертера, с его мечтательностью и склонностью к идеализации, плохо приспособлена к прозе жизни и чревата неизбежными драмами и разочарованиями. Зато «любовь в стиле Вертера открадывает душу для всех искусств, для всех сладостных и романтических впечатлений: для лунного света, для красоты лесов, для красоты живописи — словом, для всякого чувства прекрасного и наслаждения им, в какой бы форме оно ни проявлялось, хотя бы одетое в грубый холст»².

Разумеется, таких типов не два, а гораздо больше. Но центральной проблемой обычно является сочетание «секса», т. е. физического, чувственного, генитального наслаждения, и «любви», т. е. тотальной человеческой близости, психологической интимности, слияния душ. У подростка эти потребности разобщены, у взрослого человека в идеале они сливаются. Но степень и длительность такого слияния зависят от множества условий. Подавленность эмоциональных реакций, невротизм, крайний эгоцентризм, делая человека неспособным к психологической интимности, подрывают и его шансы на успешную любовь. Серьезные трудности порождает и приверженность жестким стереотипом «маскулинности — феминности»: мужчина, который видит в женщине только сексуальный объект (это часто сочетается с пониженным самоуважением);

¹ Стендаль. О любви. — Собр. соч. в 15-ти т. М., Правда, 1959, т. 4, с. 566.

² Там же, с. 564.

обычно не способен к эмоциональному самораскрытию и психологическому контакту с ней. Подготовка юношей и девушек к семейной жизни требует совершенствования системы морального воспитания и полового просвещения.

Надежды на то, что функции полового просвещения возьмет на себя семья, не оправдываются. Многие родители жалуются, что не знают, *как* рассказать детям о таинствах пола. Но зачастую старшие не знают также, *что* и *когда* рассказывать: собственный опыт недостаточен, а научной литературы мало. Даже там, где источников достаточно, родители все-таки уклоняются от бесед. Опросы, проводившиеся в разных странах, показали, что единственный эффективный канал семейного полового просвещения — линия мать — дочь (информация о менструациях, половой гигиене и т. д.). Видимо, это не случайно. В первобытных обществах, где функции четко распределены, подготовкой подростков к половой жизни также занимались не родители, а кто-то из старших членов рода, специально облеченный этими обязанностями. Информация столь интимного порядка, если ее сообщает близкий человек, создает напряженное эмоционально-эротическое поле, в котором неловко чувствуют себя и родители, и дети. Не только родители чувствуют себя неуютно при разговорах на половые темы, но и подростки предпочитают получать эту информацию каким-то иным путем, беседа с родителями на эти темы их смущает и шокирует.

По-видимому, половым просвещением должен заниматься специально обученный человек, врач или учитель, сама роль которого придает беседе черты отчужденности, безличности: сообщается не некоторая система *знаний*, а как ты применишь ее к себе — никто тебя не допытывает, захочешь — можешь спросить. И, конечно, необходима (и дома и в библиотеке) доступная литература, которую старшеклассник мог бы прочитать сам.

Задача состоит не в том, чтобы «уберечь» юношей и девушек от сексуальности — это и невозможно, и не нужно, а в том, чтобы научить их *управлять* этой важной стороной общественной и личной жизни. Это значит, что старшеклассники должны не только знать биологию пола, но и иметь ясные представления о социальных и психологических аспектах проблемы. Обращаясь к половозрелым юношам и девушкам, нужно апеллировать уже не к доводам наивного биологического эгоизма (смотри, не повреди своему здоровью!), а к взрослому чувству социальной и моральной ответственности, призывая их тщательно взвешивать серьезность своих чувств («люблю» или «нравится»), меру своей социальной зрелости, трудности раннего материнства, материальные и иные сложности ранних браков и т. д.

Как бы ни определять соотношение полового воспитания и полового просвещения, и то и другое должно быть подчинено общим целям коммунистического воспитания.

Глава VIII

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ И ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ

VIII. 1. Формирование мировоззрения

Одна из главных целей коммунистического воспитания — формирование активной жизненной позиции. «Ничто так не возвышает личность, как активная жизненная позиция, сознательное отношение к общественному долгу, когда единство слова и дела становится повседневной нормой поведения»¹.

Жизненная позиция неотделима от мировоззрения личности. Мировоззрение — это взгляд на мир в целом, система представлений об общих принципах и основах бытия, жизненная философия человека, сумма и итог всех его знаний. Когнитивными (познавательными) предпосылками формирования мировоззрения является усвоение определенной и весьма значительной суммы знаний (не может быть научного мировоззрения без овладения наукой), а также способность индивида к абстрактному теоретическому мышлению, без чего разрозненные специальные знания не складываются в единую систему,

Но мировоззрение не просто логическая система знаний, а система *убеждений*, выражающих отношение человека к миру, его главные ценностные ориентации. С когнитивной точки зрения мировоззрение характеризуется тем, насколько правильно и глубоко оно отражает объективный мир; оно может быть истинным или ложным, научным или религиозным, материалистическим или идеалистическим. С аксиологической (ценностной) точки зрения мировоззрение характеризуется тем, в каком направлении оно ориентирует человеческую деятельность; оно может быть прогрессивным или реакционным, оптимистическим или пессимистическим, активно-творческим или пассивно-созерцательным.

Юность особенно важна для становления мировоззрения, потому что именно в это время созревают и его когнитивные, и его личностные предпосылки. Юношеский возраст характеризуется, как мы уже видели, не просто увеличением объема знаний, но и громадным расширением умственного кругозора старшеклассника, появлением у него теоретических интересов и потребности свести многообразие конкретных фактов к немногим общим регулятивным принципам.

¹ Материалы XXV съезда КПСС. М., Политиздат, 1976, с. 77,

Разумеется, конкретный уровень знаний, теоретических способностей, широта интересов у ребят весьма неодинаковы, но какие-то сдвиги в этом направлении наблюдаются у всех, давая мощный толчок юношескому «философствованию».

Не менее существенна личностная сторона дела. Как справедливо заметил польский психолог *К. Обуховский*, потребность в смысле жизни, в том, чтобы осознать свою жизнь не как серию случайных, разрозненных событий, а как цельный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и смысл,— одна из важнейших ориентировочных потребностей личности. В юности, когда человек впервые становится перед сознательным выбором жизненного пути, эта потребность осознается особенно остро.

Юношеское отношение к миру имеет большей частью ярко выраженную личностную окраску. Явления действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним. Читая книги, многие старшеклассники выписывают понравившиеся им мысли, делают на полях пометки типа: «Вот это правильно», «Я так и думал». Они постоянно *оценивают* себя и других, причем даже частные проблемы ставятся ими в морально-идеологическую плоскость.

Мировоззренческий поиск включает в себя *социальную ориентацию личности*, осознание себя в качестве частицы, элемента социальной общности (класса, слоя, социальной группы) и выбор своего будущего социального положения и способов его достижения.

Своеобразный фокус мировоззренческих поисков юности — проблема смысла жизни. Юноша ищет формулу, которая разом осветила бы ему и смысл собственного существования, и перспективы развития всего человечества. Но где взять такую формулу?

Марксистско-ленинская философия и этика оценивают жизнь и деятельность индивида с точки зрения общественных интересов. Социальная ценность человека определяется тем, насколько его деятельность способствует прогрессу общества. Поскольку человек — существо общественное, его личное счастье тоже зависит от этой деятельности. Чем больше человек дает людям, тем богаче становится он сам как личность. Этот общий ответ очень важен, он дает общую мировоззренческую установку. Но из общего принципа нельзя логически вывести норму индивидуального поведения. Между тем, задавая вопрос о смысле жизни, юноша думает одновременно и о направлении общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Он хочет не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений своей деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности: каково *мое* место в общей борьбе, в какой именно деятельности в наибольшей степени раскроются *мои* индивидуальные способности? На эти вопросы нет и не может быть общих ответов, их нужно выстрадать самому, к ним можно прийти только практическим путем. Форм общественно полезной деятельности много, и заранее, не зная человека, нельзя сказать, где он

принесет наибольшую пользу. Да и жизнь человека слишком многогранна, чтобы можно было исчерпать ее каким-то одним видом деятельности, как бы он ни был важен. Вопрос, стоящий перед юношей, заключается не только (и даже не столько) в том, кем быть в рамках существующего разделения труда (выбор профессии), сколько в том, *каким* быть (моральное самоопределение).

Исследования жизненных целей и наиболее общих ценностных ориентаций советских старшеклассников показывают, что наши юноши и девушки стремятся жить активной общественной жизнью. Желание приносить пользу людям и духовные потребности решительно перевешивают у большинства из них интерес к материальным благам.

Хотя разные мотивы, цели и виды деятельности личности иерархизированы, эта иерархия, как справедливо замечает *А. Н. Леонтьев*, не всегда адекватно открывается сознанию, ее трудно выразить в понятии. Осознание своей главной жизненной цели — сложный процесс, требующий высокой социальной и моральной зрелости. Кроме того, «даже при наличии у человека отчетливой ведущей линии жизни, она не может оставаться единственной. Служение избранной цели, идеалу вовсе не исключает и не поглощает других жизненных отношений человека, которые, в свою очередь, формируют смыслообразующие мотивы. Образно говоря, мотивационная сфера личности всегда является многовершинной, как и та объективная система аксиологических понятий, характеризующая идеологию данного общества, данного класса, социального слоя, которая коммуницируется и усваивается (или отвергается) человеком»¹.

Вопрос о смысле жизни, в той мере, в какой он является рефлексией личности на самое себя, есть психологический симптом определенной неудовлетворенности. Когда человек целиком поглощен делом, он обычно не спрашивает себя, имеет ли это дело смысл, такой вопрос просто не возникает. Рефлексия, критическая переоценка ценностей, наиболее общим выражением которой является вопрос о смысле жизни, психологически, как правило, связана с какой-то паузой, «вакуумом» в деятельности или в отношениях с людьми. И именно потому, что проблема эта по самой сути своей практическая, удовлетворительный ответ на нее может дать только деятельность.

Это не значит, конечно, что рефлексия и самоанализ — «излишество» человеческой психики, функция конфликтной ситуации, от которой нужно по возможности избавляться. Такая точка зрения, при последовательном ее развитии, привела бы к воспеанию животного образа жизни, полагающего счастье в том, чтобы полностью раствориться в какой угодно деятельности, не задумываясь о ее смысле. Критически оценивая свой жизненный путь и свои отношения с окружающим миром, личность возвышается над непосредственно

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание, Личность. М., Политиздат, 1975, с. 221—222.

«данными» условиями, ощущает себя субъектом деятельности. Поэтому мировоззренческие вопросы не решаются раз навсегда, каждый поворот жизни побуждает личность снова и снова возвращаться к ним, подкрепляя или пересматривая свои прошлые решения. В юности это делается наиболее категорично. Однако в постановке мировоззренческих проблем для юности характерно то же противоречие между абстрактным и конкретным, что и в стиле мышления.

Вопрос о смысле жизни ставится в ранней юности глобально, и на него ждут универсального, годного для всех, ответа. «Столько вопросов, проблем мучают и волнуют меня,— пишет восьмиклассница.— Для чего я нужна? Зачем я появилась на свет? Зачем я живу? С самого раннего детства ответ на эти вопросы мне был ясен: «Чтобы приносить пользу другим». Но сейчас я думаю, что же такое «приносить пользу»? «Светя другим, сгораю сам». В этом, безусловно, и есть ответ. Цель человека «светить другим». Он отдает свою жизнь работе, любви, дружбе. Человек нужен людям, он не зря ходит по земле». Девочка не замечает того, что в своих рассуждениях по сути дела не продвигается вперед: принцип «светить другим» столь же абстрактен, как и желание «приносить пользу».

Трудность юношеской рефлексии о смысле жизни в правильном совмещении того, что *А. С. Макаренко* называл ближней и дальней перспективой. Расширение временной перспективы вглубь (охват более длительных отрезков времени) и вширь (включение своего личного будущего в круг социальных изменений, затрагивающих общество в целом) — необходимая психологическая предпосылка постановки мировоззренческих проблем. Дети и подростки, описывая будущее, говорят преимущественно о своих личных перспективах, тогда как юноши выдвигают на первый план социальные, общие проблемы. С возрастом увеличивается умение разграничивать возможное и желаемое. Способность отсрочить непосредственное удовлетворение, трудиться ради будущего, не ожидая немедленной награды, — один из главных показателей морально-психологической зрелости человека.

Но совмещение ближней и дальней перспективы дается человеку нелегко. Есть юноши, и их немало, которые не хотят задумываться о будущем, откладывая все трудные вопросы и ответственные решения на «потом». Установка (как правило, неосознанная) на продление эпохи моратория с ее весельем и беззаботностью не только социально вредна, так как является по своей сути иждивенческой, но и опасна для самой личности. Юность — прекрасный, удивительный возраст, который взрослые вспоминают с нежностью и грустью. Но все хорошо в свое время. Вечная юность — это вечная весна, вечное цветение, но также и вечное бесплодие. «Вечный юноша», каким мы знаем его по художественной литературе и психиатрической клинике, вовсе не счастливчик. Гораздо чаще это человек, который не сумел в положенный срок разрешить задачу самоопределения и не пустил глубоких корней в важнейших сферах жизнедеятельности. Его изменчивость и порывистость

могут казаться привлекательными на фоне бытовой приземленности и будничности многих его сверстников, но это не столько свобода, сколько неприкаянность. Ему можно скорее сочувствовать, чем завидовать.

Не лучше обстоит дело и на противоположном полюсе, когда в настоящем видят только средство достижения чего-то в будущем. Чувствовать полноту жизни — значит уметь видеть в сегодняшнем труде «завтрашнюю радость» (А. С. Макаренко) и вместе с тем ощущать ценность каждого данного момента деятельности, радость преодоления трудностей, узнавания нового и т. д.

Педагогу важно знать, представляет ли старшеклассник свое будущее как естественное продолжение настоящего или как его отрицание, нечто радикально другое, видит ли он в этом будущем продукт своих собственных усилий или что-то такое (все равно — плохое или хорошее), что «само придет». За этими установками (обычно неосознанными) — целый комплекс социальных и психологических проблем.

Взгляд на будущее как на продукт собственной, совместной с другими людьми деятельности — установка деятеля, борца, который счастлив тем, что он уже сегодня работает ради прекрасного завтра. Представление, что будущее «само придет», — установка иждивенца и потребителя. Подростки и юноши, которых слишком долго опекают и страхуют от трудностей, начинают бояться наступления ответственной взрослости, отождествляя ее с будничной рутиной.

Пока юноша не нашел себя в практической деятельности, она может казаться ему мелкой и незначительной. Еще Гегель отмечал это противоречие: «До сих пор занятый только общими предметами и работая только для себя, юноша, превращающийся теперь в мужа, должен, вступая в практическую жизнь, стать деятельным для других и заняться мелочами. И хотя это совершенно в порядке вещей, — ибо, если необходимо действовать, то неизбежно перейти и к частностям, — однако для человека начало занятия этими частностями может быть все-таки весьма тягостным, и невозможность непосредственного осуществления его идеалов может ввергнуть его в ипохондрию. Этой ипохондрии, — сколь бы незначительной ни была она у многих, — едва ли кому-либо удавалось избежать. Чем позднее она овладевает человеком, тем тяжелее бывают ее симптомы. У слабых натур она может тянуться всю жизнь. В этом болезненном состоянии человек не хочет отказаться от своей субъективности, не может преодолеть своего отвращения к действительности и именно потому находится в состоянии относительной неспособности, которая легко может превратиться в действительную неспособность»¹.

Единственным средством снять это противоречие является творчески-преобразующая деятельность, в ходе которой субъект изменяет как самого себя, так и окружающий мир. Жизнь нельзя

¹ Гегель, *Философия духа*, — Соч. М., Госполитиздат, 1956, т. III, с. 94.

ни отвергать, ни принимать целиком, ибо она противоречива, в ней всегда идет борьба старого и нового, и каждый, хочет он того или нет, участвует в этой борьбе. Идеалы, освобожденные от элементов иллюзорности, свойственной созерцательной юности, становятся для взрослого человека ориентиром в практической деятельности. «Что в этих идеалах есть *истинного*, сохраняется в практической деятельности; только от неистинного, от пустых абстракций должен отделаться человек»¹.

К такой деятельности личность также должна подготовиться. Важнейшим средством подготовки уже на школьной скамье является общественная работа. В отличие от учебной деятельности, которая служит прежде всего развитию собственной личности учащегося и лишь опосредствованно, много времени спустя, приносит пользу другим людям, общественная работа имеет непосредственно социальную направленность. В этом ее огромная воспитательная и идеологическая ценность.

В. И. Ленин одобрительно излагал мысли Н. Г. Чернышевского: «Без приобретения привычки к самостоятельному участию в общественных делах, без приобретения чувств гражданина, ребенок мужского пола, вырастая, делается существом мужского пола средних, а потом пожилых лет, но мужчиной он не становится или, по крайней мере, не становится мужчиной благородного характера. Мелочность взглядов и интересов отражается на характере и на воле: «какова широта взглядов, такова широта и решений»².

Советские юноши и девушки живут напряженной общественной жизнью. Они не только интересуются всем происходящим в мире, но и сами принимают посильное участие в строительстве коммунизма. Формы этого участия многообразны.

Трудовая, общественно полезная и общественно-политическая деятельность старшеклассников включает работу в ученических производственных бригадах, строительных отрядах, летних лагерях труда и отдыха. Учащиеся сами радиофицируют школы, озеленяют их территории, строят детские площадки и спортивные сооружения, сажают сады, участвуют в благоустройстве городов и поселков. Комсомольцы-школьники организуют и направляют жизнь пионерских отрядов, шефствуют над инвалидами и престарелыми, участвуют в добровольных народных дружинах, оказывают содействие милиции, пожарным, пограничникам, помогают старшим в охране природы, активно участвуют в общественно-политической жизни, работают агитаторами, выступают с концертами перед населением. По данным массового обследования молодежи, проведенного ЦК ВЛКСМ, и многочисленных социально-педагогических исследований (А. Л. Туркина, Е. И. Кокорина, Т. Н. Мальковская, М. М. Яценко и др.), в общественной работе активно участвуют более половины всех старшеклассников. Это дает им хорошую практическую и идейную закалку.

¹ Гегель. *Философия духа*. — Соч. М., Госполитиздат, 1956, т. III, с. 95.

² Ленин В. И. *Замечания на книге Ю. М. Стеклова «Н. Г. Чернышевский...»*. — Полн. собр. соч., т. 29, с. 591.

Вместе с тем нужно отметить, что общественно полезная деятельность старшеклассников зачастую ниже их реальных возможностей и потребностей. По отзывам самих старшеклассников, общественная работа привлекает их прежде всего тем, что расширяет круг общения с другими людьми и помогает быть в гуще жизни. Ее реальная значимость и эффективность оцениваются гораздо скромнее. Школьная общественная работа нередко воспринимается старшеклассниками не как ответственная взрослая деятельность, а скорее как игра, из которой многие уже вырастают. По данным *Т. Н. Мальковской*, треть старшеклассников вообще не участвует в общественной работе, а из участвующих треть делает это без особого желания, жалуясь на отсутствие самостоятельности в выборе и проведении общественных дел, формализм, бессистемность и неорганизованность. Там, где ребята решают реальные, трудные задачи, общественная работа воспитывает у них лучшие гражданские качества. Там, где мероприятия проводятся «для галочки», они становятся школой формализма, инфантильности и безответственности.

«В современных условиях, когда объем необходимых для человека знаний резко и быстро возрастает, уже невозможно делать главную ставку на усвоение определенной суммы фактов. Важно прививать умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации», — говорится в Отчетном докладе ЦК КПСС XXV съезду партии¹. Эта установка на развитие самостоятельности и инициативы в полной мере относится и к общественной работе, от участия в которой во многом зависит формирование мировоззрения.

VIII. 2. Жизненные планы и профессиональное самоопределение

Характерная черта юношеского возраста — формирование жизненных планов. С одной стороны, жизненный план возникает в результате обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой личность, интеграции и иерархизации ее мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций, которые подчиняют себе частные, преходящие стремления. С другой стороны, идет процесс конкретизации и дифференциации целей и мотивов.

Из мечты, где все возможно, и идеала как абстрактного, иногда заведомо недостижимого образца постепенно вырисовывается более или менее реалистический, ориентированный на действительность план деятельности.

Жизненный план — явление одновременно социального и этического порядка. Вопросы *кем* быть (профессиональное самоопределение) и *каким* быть (моральное самоопределение) первоначально, на подростковом этапе развития, не различаются. Сплошь и рядом подростки (порой и юноши) называют жизненными планами весьма расплывчатые ориентиры и мечты, которые никак не со-

¹ Материалы XXV съезда КПСС. М., Политиздат, 1976, с. 77.

относятся с их практической деятельностью. Так, почти все ленинградские старшеклассники на вопрос анкеты, имеются ли у них жизненные планы, ответили утвердительно, но у большинства эти планы сводятся к намерению учиться, заниматься в будущем интересной работой, иметь верных друзей и много путешествовать. Подросток пытается предвосхитить свое будущее, не задумываясь о средствах его достижения. Его образы будущего отличаются тем, что они ориентированы на результат, а не на процесс развития: подросток может очень живо, в деталях, представлять свое будущее общественное положение, не задумываясь над тем, что для этого нужно сделать. Отсюда и характерная завышенность уровня притязаний, потребность видеть себя непременно выдающимся, великим. «Я в своем представлении — первопроходчик в дальней тайге: мы прокладываем дорогу и рядом со мной мои друзья, — пишет «Алому парусу» 15-летний Витя из Новосибирска. — Или вдруг — испытатель новых парашютов, когда от твоего умения зависит жизнь очень и очень многих людей. Иногда я — хирург, который делает пересадку сердца умирающему человеку, или просто врач «Скорой»... Я задерживаю опасного преступника, я спасаю горящее поле, я...»

Это письмо довольно характерно. Мальчик стремится сделать что-то хорошее, важное, социально значимое. Но мечты его еще совершенно детские: главное — быть героем, а в чем и как — дальше видно будет. «Я только твердо уверен, что когда мне будет не 15, как сейчас, а немного больше, я обязательно сделаю что-нибудь такое...» «Когда-нибудь», «что-нибудь такое...» А ведь уже в этом году, окончив восьмилетку, юноша должен решать, идти ли ему в IX класс, в ПТУ, на производство. Готов ли он к этому решению?

Жизненный план в точном смысле этого слова возникает только тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и *способы* его достижения, *путь*, по которому намерен следовать человек, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план — это *план деятельности*, поэтому он заземляется в первую очередь на выбор профессии.

Для подростка и юноши выбор профессии — в значительной степени моральная проблема. «...Главным руководителем, который должен нас направлять при выборе профессии, является благо человечества, наше собственное совершенствование. Не следует думать, что оба эти интереса могут стать враждебными, вступить в борьбу друг с другом, что один из них должен уничтожить другой; человеческая природа устроена так, что человек может достичь своего усовершенствования только работая для усовершенствования своих современников, во имя их блага», — писал в гимназическом сочинении «Размышления юноши при выборе профессии» Карл Маркс¹.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., Госполитиздат, 1956, с. 4—5.

Эта социально-нравственная мотивация как нельзя более характерна для советских юношей и девушек, которым статья 40 Конституции СССР гарантирует не только право на труд, но и право на выбор профессии, рода занятий и работы в соответствии с призванием, способностями, профессиональной подготовкой, образованием и с учетом общественных потребностей. Но как найти свое призвание?

Чем шире диапазон выбора, тем он психологически сложнее.

Понятие «призвание» имело первоначально религиозный смысл; подразумевалось, что это бог призывает человека к определенной деятельности, дав ему соответствующий социальный статус или путем индивидуального откровения (как Жанне д'Арк явилась во сне богоматерь). Сегодня призванием обычно называют единство субъективных склонностей и способностей к той или иной деятельности, в которой личность видит главную сферу самореализации. Но склонности и интересы сами формируются и изменяются в процессе деятельности. Резко выраженные, устойчивые и активные склонности у детей встречаются не так уж часто. Подросток стоит перед выбором сферы деятельности. Но только практически, в ходе самой деятельности выяснится, подходит она ему или нет. Если я никогда не пробовал рисовать, откуда я узнаю, имеется ли у меня талант художника? А ведь все формы деятельности испытывать невозможно.

У человека могут быть задатки многих способностей и дарований. Например, Р. Вагнер обладал одновременно музыкальным и литературным талантами, А. С. Пушкин и Т. Г. Шевченко, помимо поэтического дара, были незаурядными художниками, композитор А. П. Бородин был крупным химиком. Даже многие талантливые люди не сразу находили себя, по несколько раз меняли профессии.

Самоопределение есть одновременно и самоограничение. Школьник в профессиональном отношении еще никто, «чистая потенция». Он может быть и слесарем, и врачом, и космонавтом. Выбор специальности делает человека чем-то определенным, он получает определенную сферу деятельности, в которой предметно реализуются его силы и способности. Но это означает вместе с тем отказ от многих других видов деятельности. И хотя это совершенно в порядке вещей, сделать ответственный и самоограничивающий выбор отнюдь не просто.

Профессиональное самоопределение сегодня — многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать под разными углами зрения. Во-первых, как серию задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течение определенного периода времени. Во-вторых, как процесс принятия решений, посредством которых индивид формирует и оптимизирует баланс своих предпочтений и склонностей, с одной стороны, и потребностей существующей системы общественного разделения труда — с другой. В-третьих, как процесс формирования индивидуального стиля жиз-

ни, частью которого является профессиональная деятельность. Эти три подхода подчеркивают разные стороны дела (первый исходит из запросов общества, третий — из свойств личности, второй предлагает способы согласования того и другого), но являются вместе с тем взаимодополнительными (первый преимущественно социологический, второй — социально-психологический, третий — дифференциально-психологический).

В возрастной психологии профессиональное самоопределение обычно подразделяют на ряд этапов, продолжительность которых, разумеется, варьирует.

Первый этап — *детская игра*, в ходе которой ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и «проигрывает» отдельные элементы связанного с ними поведения.

Второй этап — *подростковая фантазия*, когда подросток видит себя в мечтах представителем той или иной привлекательной для него профессии.

Третий этап, захватывающий весь подростковый и большую часть юношеского возраста, — *предварительный выбор* профессии. Разные виды деятельности сортируются и оцениваются сначала с точки зрения *интересов* подростка («Я люблю исторические романы, стану-ка я историком»), затем — с точки зрения его *способностей* («У меня хорошо идет математика, не заняться ли ею?») и, наконец, с точки зрения его системы *ценностей* («Я хочу помогать больным людям, стану врачом»; «Хочу много зарабатывать. Какая профессия отвечает этому требованию?»).

Разумеется, интересы, способности и ценности проявляются, хотя бы неявно, на любой стадии выбора. Но ценностные аспекты, общественные (осознание социальной ценности той или иной профессии) или личные (система личных ценностей, т. е. чего индивид хочет для себя), как более обобщенные, созревают и осознаются позже, чем интересы и способности, дифференциация и консолидация которых происходит параллельно и взаимосвязанно. Интерес к предмету стимулирует школьника больше заниматься им, это развивает его способности; а выявленные способности, повышая успешность деятельности и принося признание окружающих, в свою очередь, подкрепляют интерес.

Четвертый этап — *практическое принятие решения*, собственно выбор профессии, включает в себя два главных компонента: определение уровня квалификации будущего труда, объема и длительности необходимой подготовки к нему; выбор конкретной специальности. Вообще говоря, последовательность этих двух выборов может быть разной. Девушка может сначала определить сферу деятельности («Хочу заниматься медициной»), а потом — уровень ее квалификации (быть ли врачом, фельдшером, медсестрой или санитаркой), или наоборот — сначала выбрать уровень, а потом уже специальность («Буду поступать в вуз, но еще не знаю в какой»). Фактически, судя по данным социологов, второй путь решительно преобладает; ориентация на поступление в вуз формируется значительно раньше, чем созревает выбор конкретной специальности.

Выбор специальности характеризуется многоступенчатостью. Уже к концу VIII класса школьники должны сделать выбор между тремя социальными ориентациями: на общее образование (поступление в IX класс), на профессиональное образование (поступление в ПТУ или техникум), непосредственно на работу (поступление на производство с последующим завершением среднего образования). Кроме интересов, способностей и ценностных ориентаций, важную роль в принятии решения играет оценка своих *объективных возможностей* — материальных условий семьи, уровня учебной подготовки, состояния здоровья и т. д. Те, кто выбирает профессиональное образование или работу, должны сразу же дополнить социальную ориентацию профессиональной — куда именно поступить и что делать. У остальных такое решение отсрочивается до окончания X класса, причем у десятиклассников, как и у восьмиклассников, выбору профессии предшествует более широкая социальная ориентация: установка на вуз, специальное профессиональное образование или работу.

Выбор профессии предполагает наличие у школьников информации двоякого рода: о мире профессий в целом и возможностях и требованиях каждой из них; о себе самом, своих способностях и интересах. И той и другой информации старшеклассникам не хватает. Как пишет, обобщая результаты многолетних исследований, известный социолог *В. Н. Шубкин*, в 17 лет в основе отношения к миру профессий лежит заимствованный опыт — сведения, полученные от родителей, знакомых, друзей, сверстников, из книг, кинофильмов, телепередач. Опыт этот обычно абстрактен, не пережит, не выстрадан.

Традиционный престиж той или иной профессии в общественном мнении обычно находится в обратном отношении к ее массовости. Космонавтов требуется значительно меньше, чем разнорабочих. *Шубкин* образно представляет это в виде двух зеркальных пирамид: первая изображает реальную потребность общества в кадрах, вторая, перевернутая, — степень привлекательности профессий для молодежи. Чем престижнее профессия, тем больше в ней будет кандидатов на одно место и тем большему числу из них предстоит отсечься, заняться чем-либо другим. Социологические исследования 60-х годов обнаружили резкий крен интересов молодежи в сторону профессий умственного труда и недооценку физического; особенно низкие оценки получали занятия в сфере обслуживания.

В настоящее время разрыв между потребностями общества и профессиональными склонностями молодежи несколько уменьшился. Хотя 80 процентов выпускников средней школы намерены продолжать учебу, их профессиональные ориентации стали более реалистическими. Если до конца 60-х годов наиболее тщательно разработанной, разветвленной и привлекательной профессиональной надстройкой над общеобразовательной школой был вуз, замечает социолог *Ф. Р. Филиппов*, то с начала 70-х годов «соперником» высшей школы в этом отношении все больше стала выступать усовершенствованная система профессионально-технического образова-

ния и отчасти система среднего специального образования. Существенно возросла ориентация учащихся восьмых классов на продолжение образования в профессионально-технических и средних специальных учебных заведениях и соответственно снизилась ориентация на учебу в IX—X классах средней школы с последующим поступлением в вуз. Детальная программа развития профессионального образования в стране намечена в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании процесса обучения и воспитания учащихся системы профессионально-технического образования» (1977).

Выбор профессии и степень реализации жизненных планов старшеклассников сильно зависят от социальных условий, особенно от общеобразовательного уровня родителей.

Чем выше уровень образования родителей, тем большая вероятность, что их дети собираются продолжать учебу после школы и что эти планы будут реализованы. Следует отметить, что уровень реализации жизненных планов юношами значительно выше, чем девушками. Объясняется ли это большим реализмом юношей, или их большей настойчивостью, или просто тем, что при прочих равных условиях многие вузы, исходя из специфики, предпочитают набирать мужчин,— вопрос до сих пор остается открытым.

Профессиональная ориентация не только социальная, но и психологическая проблема. В психологии существуют три главных теоретических подхода к ней.

Первый подход исходит из идеи стабильности и практической неизменности индивидуальных качеств, от которых зависят способности и успех деятельности; акцент делается здесь, с одной стороны, на *отборе и подборе* людей, наиболее подходящих для той или иной работы, а с другой — на подборе работы, наиболее соответствующей индивидуальным качествам того или иного человека.

Второй подход исходит из идеи *направленного формирования* способностей, полагая, что у каждого человека можно так или иначе выработать нужные качества. Оба эти подхода могут формулироваться по-разному, но их общий методологический недостаток в том, что индивидуальность и трудовая деятельность рассматриваются как независимые и противостоящие друг другу величины, одна из которых обязательно подчиняет себе другую.

Существует, однако, и третья возможность, вытекающая из принятого в советской психологии принципа единства сознания и деятельности,— ориентация на формирование *индивидуального стиля деятельности*. Эта концепция основана на следующих предпосылках, сформулированных Е. А. Климовым:

«1. Признается, что есть стойкие, практически невоспитуемые личные (психологические) качества, существенные для успеха деятельности.

2. Возможны разные по способам, но равноценные по конечному эффекту (продуктивности труда) варианты приспособления к условиям профессиональной деятельности.

3. Имеются широкие возможности преодоления слабой выраженности отдельных способностей за счет их упражнения или же компенсации посредством других способностей или способов работы (сниженную скорость реагирования можно компенсировать повышенным вниманием к подготовительным мероприятиям, предусмотрительностью; понижение активности в монотонной обстановке можно компенсировать тем, что человек искусственно разнообразит деятельность — меняет порядок действий или воображает, что объекты меняют цвет, или одухотворяет их мысленно и т. д.).

4. Формирование способностей необходимо вести с учетом индивидуального своеобразия личности, т. е. внутренних условий развития, наряду с учетом внешних условий (предметной и микросоциальной среды)¹.

В выборе профессии очень важна профессиональная консультация. Это трудное дело, требующее серьезной подготовки. Хотя консультационные пункты есть во многих городах нашей страны, их явно недостаточно. Подавляющее большинство старшеклассников выбирают профессию более или менее стихийно.

В рамках новосибирского исследования В. Н. Шубкина был особый раздел под названием «Цена пророков». Суть его состояла в том, что весной, перед окончанием школы, десятиклассников опрашивали, каким они видят свое ближайшее будущее, какую профессию изберут, где будут работать или учиться и т. д. Те же вопросы задавали одноклассникам (каждый давал прогноз о каждом), учителям и родителям. Через полгода, осенью, социологи выяснили, как фактически сложилась судьба выпускников, и подсчитали, сколько очков «выбила» каждая группа «пророков»: сами выпускники, их одноклассники, учителя и родители. Наиболее точными были предсказания одноклассников. Учителя, как и родители, оказались неважными «пророками».

Существенные факторы профессионального самоопределения — *возраст*, в котором осуществляется выбор профессии, *уровень информированности* молодого человека и *уровень его притязаний*.

Выбор профессии, как мы видели, — сложный и длительный процесс. Проблема состоит не столько в его общей продолжительности, сколько в последовательности этапов. Здесь существуют две опасности. Один полюс — затягивание и откладывание старшеклассником профессионального самоопределения в связи с отсутствием сколько-нибудь выраженных и устойчивых интересов. Эта задержка часто сочетается с общей незрелостью, инфантильностью поведения и социальных ориентаций юноши, что вполне понятно, если вспомнить, что профессиональное самоопределение — один из главных компонентов повзросления и устойчивого образа «я», самоуважения и т. д.

¹ Климов Е. А. Личность, профессия и научно-практическая консультация. — В кн.: Молодежь и труд/ Под ред. В. А. Ядова. М., Молодая гвардия, 1970, с. 107.

Попытки родителей (особенно частые в интеллигентных семьях) ускорить, форсировать этот процесс с помощью прямого психологического нажима («Ну когда ты, в конце концов, определишься? Я в твоём возрасте...»), как правило, дают отрицательные результаты, вызывая у детей рост тревожности, а иногда и негативистский отказ от всякого самоопределения, нежелание вообще что-либо выбирать, уход в разного рода хобби и т. п. Помощь здесь может быть только органической — своевременное, на всем протяжении учебы, расширение кругозора и интересов ребенка, ознакомление его с разными видами деятельности и практическое приобщение к труду.

Хотя раннее самоопределение обычно считается фактором положительным, оно тоже имеет свои издержки. Подростковые увлечения нередко обусловлены случайными, ситуативными факторами. Подросток ориентируется только на содержание деятельности, не замечая других ее аспектов (например, того, что геолог должен полжизни проводить в экспедициях, что историю интересно изучать, но возможности применения этой специальности, если ты не хочешь быть школьным учителем, довольно ограничены, и т. п.). К тому же мир профессий, как и все остальное, часто кажется школьнику черно-белым: в «хорошей» профессии все хорошо, в «плохой» — все плохо. Категоричность выбора и нежелание рассмотреть другие варианты и возможности часто служат своего рода психологическим защитным механизмом, средством уйти от мучительных сомнений и колебаний. В будущем это может привести к разочарованию. Нельзя забывать и о том, что ранняя профессионализация часто связана с неблагоприятными семейными условиями, низкой успеваемостью и другими отрицательными факторами, снижающими уровень сознательности и добровольности выбора.

Очень важен также *уровень информированности* старшеклассников как о будущей профессии, так и о самих себе. Наши юноши и девушки очень плохо знают круг профессий, из которого им предстоит выбирать, и конкретные особенности каждой профессии, что делает их выбор в значительной мере случайным. Нередко эта неинформированность сохраняется даже на вузовской скамье. На вопрос: «Представляете ли вы себе характер, содержание и условия вашей будущей профессиональной деятельности?» — утвердительно ответили от одной четверти до трех пятых опрошенных *В. Т. Лисовским* ленинградских студентов. Чем младше человек в момент выбора профессии, тем вероятнее, что его выбор несамостоятелен и совершается не на основе его собственной системы ценностей, а по чьей-то подсказке и на базе недостаточной информации.

Выбор профессии отражает определенный *уровень личных притязаний*. Он включает оценку своих объективных возможностей (человеку, который в детстве не учился музыке, трудно поступить в консерваторию) и оценку своих способностей. Кроме того, на него влияет часто не осознаваемый самим субъектом уровень требований, предъявляемых им к профессии. У 15—17-летних юношей и девушек уровень притязаний часто завышен. Это нормально и

даже полезно, так как стимулирует молодого человека к росту и преодолению трудностей. Гораздо хуже, если уровень притязаний занижен и юноша ни к чему особенно не стремится, довольствуясь тем, что само идет к нему в руки. Но как избежать травм вследствие первых жизненных неудач, например при попытке поступления в вуз?

Некоторым не прошедшим по конкурсу молодым людям кажется, что произошла непоправимая катастрофа, все их жизненные планы рухнули и т. д. Понять эти переживания легко, тем более что неудачи постигают многих. Но социологические исследования показывают, что те, кто всерьез ориентирован на продолжение образования, могут реализовать и реализуют жизненные планы несколько позже. По данным *Э. К. Васильевой*, в течение первых пяти лет по окончании десятилетки происходит значительное перераспределение выпускников: так, непосредственно по окончании средней школы в 1963 г. в высшие и средние учебные заведения (включая очную, вечернюю и заочную формы обучения) поступили 54 процента выпускников, а пять лет спустя их доля повысилась до 88 процентов.

Не все придерживаются первоначальных ориентаций. Чем старше люди, тем больше разветвляются их жизненные пути, а параллельно этому меняются и жизненные ориентации. Те, кто хотел поступить и поступил в вуз, сначала кажутся удовлетворенными. Но у тех, кто выбрал профессию не вполне продуманно, в дальнейшем часто возникают трудности: один не справляется с учебой, другой разочаровывается в специальности, третий сомневается в правильности выбора вуза. На вопрос: «Если бы вы снова стали выбирать профессию, то повторили бы свой выбор?» — отрицательный или неопределенный ответ дали как минимум треть опрошенных *В. Т. Лисовским* студентов (обследовались четыре ленинградских вуза и девять вузов РСФСР); в некоторых вузах доля положительных ответов составляет меньше половины. Причем к старшим курсам число студентов, которые не удовлетворены избранной специальностью, не сокращается, а растет. Это может объясняться разными причинами: уровнем преподавания в конкретном вузе, обнаружением теневых сторон будущей специальности, которых школьник не видел, и т. д. У многих неудовлетворенность — это просто кризисная точка в развитии, которая пройдет, когда начнется практическая работа. Но на работе молодого специалиста подстерегают новые трудности. Один не справляется с высоким уровнем ответственности, другой, напротив, обнаруживает, что должностные требования значительно ниже уровня полученного им образования, и т. п.

Короче говоря, «вузовский» вариант развития отнюдь не бесконфликтен.

Столь же многоцветны и другие жизненные потоки. В ранней юности человеку кажется, что он сам выбирает свой жизненный путь, и он действительно делает это, хотя на его выбор влияют и предшествующее воспитание, и социальная среда, и многое другое.

По окончании школы влияние внеличных факторов становится еще заметнее. Как справедливо заметил *В. Н. Шубкин*, наряду с путями, которые мы себе выбираем, существуют пути, которые выбирают нас.

Принадлежность к тому или иному потоку дифференцирует и ценностные ориентации личности, в частности ее отношение к образованию. Молодые люди, окончившие вуз, выше всех остальных ценят образование преимущественно как средство сделать жизнь более содержательной, интересной. Среди работающих преобладает мнение, что смысл образования в том, чтобы приносить больше пользы обществу. Но среди них больше всего и скептиков, полагающих, что образование — просто дань моде.

Таким образом, каждый из потоков начинает вырабатывать свой специфический взгляд, который оправдывает и возвышает реальную сегодняшнюю социальную позицию личности. Это сказывается и на оценке разных профессий. У 17-летних она контрастная, «черно-белая», абстрактная, 25-летние уже соотносят оценку с собственным жизненным путем. Здесь очень много разных вариантов. По данным *В. Н. Шубкина*, через 7 лет по окончании школы удовлетворенность своим положением у тех, кто пытался поступить в вуз, но сорвался и пошел работать, оказалась не только не ниже, а даже выше, чем у тех, кто благополучно поступил и окончил вуз. Что стоит за этими фактами? Может быть, дело в том, что хорошее выполнение относительно простой работы дает большее моральное удовлетворение, чем посредственное выполнение сложного труда? Или тот, кто раньше начал работать, больше зарабатывает и чувствует себя уже вполне сложившимся человеком, тогда как студент или начинающий инженер еще не знает, какой из него получится специалист? А может быть, люди, не достигшие своей первой мечты, просто снизили уровень притязаний и черпают удовлетворенность жизнью не в содержании труда, а в чем-то другом, например в материальном благополучии или в духовных интересах, не связанных с профессиональной деятельностью, различных увлечениях и хобби?

Подготовка молодежи к труду и выбор профессии — важное государственное дело. Конституция СССР называет развитие системы профессиональной ориентации в числе основных гарантий права на труд. Много внимания уделяет этому вопросу постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду». Подчеркивая неразрывную связь общего и трудового воспитания, это постановление требует осуществлять участие школьников в общественно полезном труде в зависимости от их возрастных особенностей, обеспечивая при этом сознательный выбор выпускниками восьмых классов путей дальнейшего продолжения образования и профиля специальной и профессиональной подготовки. Помимо улучшения организации трудового обучения в школе, включая удвоение отведенных для этого учебных часов, постановление предусматривает всемерное расширение участия школьников в общественно полезном труде — школьных мастер-

ских, ученических производственных бригадах, летних лагерях труда и отдыха и т. д.

Комплектование профессионально-технических, средних специальных учебных заведений и девятых классов общеобразовательных школ должно осуществляться на основе единых годовых и перспективных планов как составной части комплексных планов экономического и социального развития, исходя из общегосударственных интересов, потребностей в квалифицированных кадрах на местах и с учетом права выбора учебного заведения самими учащимися. Для организации работы по профориентации учащихся и содействия трудоустройству выпускников средней школы при исполкомах районных (городских) Советов народных депутатов работают комиссии с участием представителей школ и других учебных заведений, производственных коллективов, общественных организаций и родителей. В средних школах организуются учебно-методические кабинеты по профессиональной ориентации учащихся и т. д.

Но, конечно, самое важное условие успешной профессиональной ориентации — активность и правильное отношение к труду самих учащихся. На XVIII съезде ВЛКСМ был высоко оценен патристический почин юных костромичей, призвавших выпускников средних школ стать преобразователями Нечерноземья. За два года в колхозы и совхозы Костромской области пришли 2330 юношей и девушек. Они работают механизаторами, животноводами, полеводцами. Из них каждый второй совмещает труд с учебой в вузе или техникуме. Примеру костромских ребят последовало уже 550 тысяч выпускников страны. Съезд комсомола призвал еще активнее распространять этот почин.

Профессиональная ориентация — часть социального самоопределения личности. Выбор профессии по-настоящему удачен, только когда он сопряжен с социально-нравственным выбором, с раздумьями о смысле жизни и природе собственного «я». Первоначальная глобальность и аморфность выбора диалектически сменяется по мере его конкретизации и заземления на реальную деятельность. Но это заземление — лишь этап развития. После того как выбор сделан и проверен практикой, наступает новый уровень рефлексии, когда приобретенная профессия и собственное общественное положение оцениваются в свете более общих социально-нравственных критериев.

VIII. 3. Становление морального сознания

Развитие морального сознания у ребенка рассматривается в современной психологии в двух аспектах — *когнитивном* и *мотивационном*.

Почти все психологи и философы выделяют в развитии нравственного сознания три главных этапа: *доморальный уровень*, когда ребенок выполняет установленные правила, исходя из эгоистических соображений, *конвенциональную мораль*, ориентирующуюся на

внешние нормы поведения, и, наконец, *автономную мораль*, т. е. ориентацию на внутреннюю, автономную систему принципов.

Иначе говоря, сначала ребенок ориентируется на «внешнее» начало: он должен вести себя хорошо, чтобы избежать наказаний и получить поощрения; свои поступки он оценивает по их прямым последствиям (плохое наказывается, хорошее поощряется). Затем «внешняя» система правил и норм интериоризируется: ребенок старается вести себя хорошо главным образом из потребности в одобрении со стороны значимых для него лиц и в поддержании определенного порядка. «Хорошее» осознается сначала как то, что одобряют значимые для ребенка люди (родители, учителя), а затем как то, что соответствует определенным правилам. Понимание морали как совокупности правил и ожиданий окружающих означает, что источник моральных предписаний все еще воспринимается как нечто внешнее, формальное; это ориентация не на осознанный принцип, а на внешний авторитет. Отсюда некоторая неустойчивость поведения ребенка, его зависимость от внешних влияний.

С развитием абстрактного мышления личность вырабатывает осознанные моральные принципы, имеющие общую мировоззренческую основу. Поскольку ценность и значение этих принципов уже не зависят от частных жизненных ситуаций, смены групповой принадлежности и т. п., то и в осуществлении их человек начинает ориентироваться прежде всего на собственную совесть.

Таким образом, с одной стороны, происходит обобщение идеалов и норм поведения, которые освобождаются от связи с конкретными ситуациями и лицами, а с другой — общие идеалы и формальные принципы индивидуализируются, складываясь в единый образ своего «морального «я» («Здесь я стою и не могу иначе»), которое становится психологически автономным.

Переход к более высокому этапу морального сознания необходимо предполагает достижение индивидом определенного уровня интеллектуального развития. Уже *Л. С. Выготский* связывал развитие морального сознания и самосознания ребенка с прогрессом абстрактного, понятийного мышления. Новейшие экспериментальные исследования, в частности работы *Л. Колберга*, не только подтверждают наличие такой связи, но и доказывают, что переход от конвенциональной морали к автономной начинается именно в юности.

Психологи давно уже обратили внимание на внутреннюю противоречивость юношеского морального сознания, в котором ригоризм и категоричность оценок странным образом уживаются подчас с демонстративным скепсисом и сомнением в обоснованности многих общепринятых норм. Такая противоречивость объясняется, если взять психологическую сторону вопроса, именно интеллектуальными трудностями. В отличие от ребенка, принимающего правила поведения на веру, юноша уже начинает осознавать их относительность, но он еще не всегда знает, с чем именно их нужно соотносить. Простая ссылка на авторитеты его уже не удовлетворяет. Более того, «разрушение» авторитетов становится психологической

потребностью, предпосылкой собственного морального и интеллектуального поиска. Пока своя система ценностей не сложилась, юноша легко поддается моральному релятивизму: если все относительно, значит, все дозволено, все, что можно понять, можно оправдать, и т. д. Подобные рассуждения кажутся циничными и на самом деле могут перерасти в моральный нигилизм. Однако воспитатель должен различать подлинный цинизм, который проявляется прежде всего в поведении, и мучительный для самого старшеклассника поиск обобщающего принципа, «символа веры», с помощью которого он мог бы соединить и логически обосновать частные правила поведения, которые представляются ему проблематичными.

Целенаправленное этическое воспитание, разъяснение проблем и принципов морали в общем виде или на конкретных примерах жизни, литературы повышают уровень морального сознания юношей и девушек, помогают им глубже понять, взвесить и оценить жизненные ситуации. Недаром у старшеклассников так велик интерес к лекциям и диспутам на морально-этические темы.

Интеллектуальное развитие — необходимое, но недостаточное условие роста морального сознания. Решающее значение имеет *собственный опыт личности*, ее *деятельность*, в ходе которой складываются не только моральные понятия, но и нравственные чувства, привычки и другие неосознаваемые компоненты нравственного поведения. Характерный для личности способ решения моральных проблем, как и та система ценностей, с которой эти проблемы соотносятся, формируется прежде всего в ходе практической деятельности ребенка и его общения с окружающими людьми. Поведение личности зависит не только от того, как она *понимает* стоящую перед ней проблему, но и от психологической *готовности* к тому или иному действию. Формирование внутренних моральных инстанций, «морального «я», с которым индивид соотносит свои мотивы и поведение, — результат совместного расширения круга действий и ответственности, развития интеллекта, эмоций и воли, происходящего в ходе практической деятельности личности. Противопоставление сознания и поведения, «внутреннего» и «внешнего» в этом случае, как и в других, бессмысленно. «Произвольное поведение, происходящее в условиях конфликта противоположно направленным мотивационным тенденциям, опосредствуется внутренним планом действия; в котором и происходит перестройка мотивационной сферы субъекта. В результате ведущим побуждением становится именно то, в направлении которого субъект сознательно хочет действовать. Однако чисто интеллектуальное взвешивание всех «за» и «против» неспособно совершить такую перестройку, так как сам интеллектуальный план оказывается либо нацело заблокированным более сильным непосредственным мотивом, либо процессы рассуждения и взвешивания идут в направлении поддержки непосредственно более сильного мотива»¹.

¹ Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения. — Вопр. психологии, 1976, № 4, с. 66.

Активная жизненная позиция, предполагаемая коммунистической нравственностью, не может быть выработана только лекциями о морали. Сущность нравственности раскрывается в поступках и формируется поступками же. «Принципиальная мораль» требует от индивида не только наличия устойчивых принципов, формирование которых предполагает определенный уровень умственного развития, но и *готовности поступать* в соответствии со своими принципами, *принципиальности* как личностного качества.

Исследования Л. И. Божович и ее сотрудников показывают, что направленность личности, в том числе нравственная направленность, закладывается задолго до юношеского возраста. При этом имеет значение как *содержание* преобладающей мотивации, т. е. является ли она общественно-коллективистической или лично-эгоистической, так и ее *сила*, то, насколько эта мотивация проявляется в конфликтных ситуациях.

Московский педагог М. М. Яценко, изучавший проблемы воздействия сложных ситуаций на процесс формирования нравственного опыта старшеклассников, обратил внимание на то, что поведение старших школьников в новых сложных ситуациях прямо зависит от наличия у них *опыта разрешения аналогичных ситуаций*. Новая проблема всегда так или иначе сопоставляется с прошлым опытом человека, и чем более личным является этот опыт, тем сильнее его влияние. Ситуация, в которой индивид сам принимал участие, психологически более важна, чем та, которую он наблюдал со стороны или о которой он узнал от других (потому-то реальное поведение людей часто резко отличается от того, каким оно представляется им самим в воображаемых ситуациях).

Большое значение имеют конфликтные ситуации, которые не только *выявляют* уже существующую нравственную направленность личности, но и *формируют* ее нравственный опыт.

Школьные конфликты нередко кажутся взрослым частными, несущественными. Но эти конфликты имеют свою моральную сторону, и способ их разрешения формирует нравственное поведение личности в большей степени, чем самые возвышенные поучения. Последствия отрицательного нравственного опыта исправить еще труднее, чем опыта учебного.

В юношеском возрасте морально-этические проблемы встают особенно остро. Старшеклассник значительно чаще подростка принимает самостоятельные решения и по более серьезным вопросам. Кроме того, свойственное юности стремление к обобщениям и оценкам заставляет ее видеть не только конкретные последствия, но общий нравственный смысл поступков и ситуаций. Младший подросток, негодуя по поводу несправедливой оценки или нарушенного обещания, фиксирует внимание в основном на непосредственных результатах события («Ну вот, теперь в кино не пустят!»). Старшеклассник ставит их в связь с общими принципами поведения («Неужели все так поступают, и есть ли вообще на свете справедливость?»).

Наконец, активизация деятельности самосознания побуждает юношу обращать морально-этические вопросы и к себе. Частный случай (спасовал в неожиданной ситуации, струсил, поддался нажиму и т. п.), который подросток постарается поскорее выбросить из головы и забыть, у старшеклассника вызывает сложную рефлексию, чувство вины, угрызения совести. Оценка своих нравственных качеств — один из важнейших аспектов юношеского образа «я».

По сравнению с подростком юноша не просто более самостоятелен, но сама самостоятельность понимается им иначе. Как пишут *Л. И. Рувинский* и *А. Я. Арет*, для подростка независимость — самоцель. На вопрос: «Что значит найти в жизни свое место?» — подросток отвечает: «Это значит занять независимое место, делать то, что хочешь». Юноша ответит на тот же вопрос по-другому: «Это значит занять место по способностям, по своим силам, самому хорошо решать свои жизненные задачи, справляться со своими делами». Стремление к самоутверждению сменяется, таким образом, более реалистическим и критическим самоанализом и самовоспитанием.

Подростки и юноши живо интересуются методами самовоспитания. Характерен горячий отклик, который встретило опубликованное «Комсомольской правдой» письмо 16-летнего Сергея Д. из Ярославля, предложившего провести «всесоюзный двухнедельник самовоспитания». В этом предложении и вызванной им редакционной почте, как в капле воды, отразились также противоречия юношеского самосознания и недостатки воспитательной работы взрослых.

Сергей внес свое предложение с самыми лучшими намерениями: «Этот двухнедельник я предлагаю потому, что знаю: многие ребята недовольны собой, хотят себя переделать, но все никак не могут начать». Так давайте начнем сразу же! Почему именно двухнедельник? «Мне кажется, что недели мало, а месяца много, потому что не терпится сравнить себя нового и старого».

У взрослого человека превращение самовоспитания в краткосрочную кампанию может вызвать улыбку.

К сожалению, у многих подростков и юношей самовоспитание действительно страдает скоротечностью. Кроме того, педагоги отмечают, что некоторые школьники воспитывают в себе не положительные, а отрицательные качества, например грубость и упрямство вместо вежливости и скромности. Отчасти это, вероятно, объясняется расхождением в оценочных терминах: то, что учителю представляется упрямством, восьмиклассник называет принципиальностью, грубость кажется ему проявлением мужественности и т. п. Иногда дело в общем контексте поведения: учитель осуждает упрямство ученика — и в оценке конкретного поступка педагог прав. Но для юноши важен не частный случай (позже он охотно признает свою неправоту), а то, способен ли он вообще «выдержать характер», противостоять нажиму и т. д.

Истинное воспитание, писал *В. А. Сухомлинский*, «совершается только тогда, когда есть самовоспитание. А самовоспитание — это

человеческое достоинство в действии, это могучий поток, который движет колесо человеческого достоинства»¹. Активная жизненная позиция, выработка которой составляет стержень нравственного воспитания, возможна только на основе развитой самодисциплины и глубокого усвоения норм коммунистической морали. Но эта позиция обязательно должна быть *личной*.

Нам нужны такие люди, говорил В. И. Ленин, за которых «можно ручаться, что они ни слова не возьмут на веру, ни слова не скажут против совести», не побоятся «признаться ни в какой трудности» и не испугаются «никакой борьбы для достижения серьезно поставленной себе цели»². Таких людей нельзя вырастить в тепличной обстановке или в атмосфере казенной дисциплины, ориентированной на пассивное послушание. Нравственный опыт личности не менее важен, чем ее умственное развитие. Старшеклассник, ради получения хорошей характеристики не осмеливающийся возразить классному руководителю и поддержать товарища, в правоте которого он убежден, накапливает опыт приспособленчества, несомestimый с качествами борца за коммунизм. Привычка к завышенным, ради процента успеваемости, отметкам в школе психологическим и морально подготавливает юношу к будущему очковитательству на производстве и т. д.

Поэтому наша наука и общественность уделяют особое внимание *моральному климату* школы, созданию в ней творческой атмосферы, благоприятствующей развитию человеческого достоинства учащихся, сочетающей высокую моральную требовательность к ученику с уважением к его личности.

VIII. 4. Художественные интересы и восприятие искусства

Несмотря на загруженность учебной, старшеклассники имеют богатый и весьма разнообразный досуг.

По данным социолога Б. А. Грушина, возрастная группа 16—24-летних обладает самой сложной и разнообразной структурой досуга, опережая следующую возрастную группу (25—29-летние) по 13 видам деятельности (показателем служило количество видов занятий, которым человек посвящает свободное время)³. Анкетный опрос 6000 школьников V—X классов в 15 крупных городах СССР и 8500 их родителей показал, что средний уровень эстетических вкусов подростков и юношей во многих отношениях выше, чем у старшего поколения; особенно заметно это в степени их знакомства с шедеврами поэзии и прозы, литературоведческой эрудиции и выборе круга чтения⁴.

¹ Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., Молодая гвардия, 1971, с. 49.

² Ленин В. И. Лучше меньше, да лучше.— Полн. собр. соч., т. 45, с. 391—392.

³ См.: Грушин Б. А. Свободное время. Актуальные проблемы. М., Мысль, 1967, с. 99.

⁴ См.: Лит. газ., 1978, 13 сент.

По данным *М. Д. Смородинской*, юношество — наиболее читающая категория населения, как по ориентированности на чтение, так и по фактическому использованию печатных изданий. По частоте посещения кинотеатров и интенсивности телесмотра юноши уступают только более младшим школьникам. Старшеклассники — самые страстные поклонники музыки.

Художественное потребление занимает важное место в бюджете времени старшеклассника. По данным *А. Я. Журкиной*, регулярно читают художественную литературу от 77 до 85 процентов школьников, ежедневно тратя на чтение в среднем 40 минут, а в выходные дни — 1 час 40 минут; 61 процент учащихся ежедневно смотрят телепередачи, расходуя на них 40 процентов всего свободного времени; 48 процентов старшеклассников регулярно один-два раза в неделю бывают в кино. Около 35 процентов старшеклассников занимаются в различных кружках и клубных объединениях¹.

То обстоятельство, что уровень культурных запросов школьников подчас выше, чем у взрослых, не должно нас удивлять. Во-первых, юноши и девушки пользуются плодами культурного развития страны, достигнутого трудом старших поколений, которые сами не смогли ими воспользоваться, а некоторые взрослые даже не выработали у себя соответствующих потребностей. Во-вторых, у школьников значительно меньше бытовых и материальных забот, чем у работающих взрослых. В-третьих, разнообразие юношеских занятий и увлечений отчасти отражает экстенсивность и поисковый характер их интересов.

Разнообразие и частая смена интересов и занятий, обогащая личность, вместе с тем нередко служат симптомом ее незавершенности, следствием разброшенного поиска, когда личность не сконцентрировалась еще на каком-то главном, устойчивом увлечении. Подобный ненаправленный, диффузный поиск, будучи вполне естественным и оправданным для юношеского возраста, далеко не всегда приносит личности наибольшее удовлетворение. Юноша, не пропускающий ни одного танцевального вечера и ухаживающий за несколькими девушками одновременно, еще только ищет свою любовь; было бы нелепо ставить его в пример тем, кто уже счастлив вдвоем. Это верно и в отношении многих других увлечений. Характерно, что именно молодежь, обладающая максимально богатым по времени и числу элементов досугом, испытывает наибольшую неудовлетворенность им, жалуясь на неумение организовать досуг и пустую трату времени.

Наконец, нельзя забывать, что за впечатляющими средними цифрами стоят огромные групповые и индивидуальные различия и диспропорции.

Как же развиваются художественные интересы старшеклассников, их отношение к разным видам искусства и конкретные формы и способы их художественного потребления?

¹ См.: *Гурова Р. Г.* Выпускник средней школы. М., Педагогика, 1977, с. 113.

Ученые из Научно-исследовательского института художественного воспитания АПН СССР просили учащихся назвать вид искусства, который им особенно интересен. В I—IV классах детские интересы распределяются между всеми видами искусства более или менее равномерно, с некоторым предпочтением изобразительного искусства, причем в активной, творческой форме (дети стремятся рисовать, лепить), и кино. Позже интересы дифференцируются.

До VII класса ведущие и примерно равные места в предпочтениях школьников занимают художественная литература и кино. Начиная с VIII класса на первое место выходит литература. Среди семиклассников чтение художественной литературы предпочитают 54 процента, кино — 41 процент опрошенных; в VIII классе это соотношение становится соответственно 56 и 20, в IX классе — 55 и 17, в X — 57 и 16 процентов. Аналогичную картину получили сотрудники библиотеки им. В. И. Ленина в городе Острогожске. Отвечая на вопросы: «Ваше любимое занятие в свободное время?» и «Как бы вы использовали свое свободное время, если бы его у вас было больше?», примерно равное количество 14-летних подростков высказались в пользу кино и в пользу чтения; среди юношей старше 15 лет чтение предпочли 89, кино — 49 процентов опрошенных.

Этот сдвиг вовсе не означает уменьшения интереса к кино или более редкой посещаемости кинотеатра, напротив, то и другое растет. Старшеклассники — верные поклонники киноискусства. По данным *И. С. Левшиной*, современный городской старшеклассник ежегодно бывает в кино 60—65 раз. Две трети учеников VIII—X классов посещают кино не реже одного раза, а четверть — 2—3 раза в неделю. С возрастом уменьшается лишь число тех, кто ходит в кино редко (реже одного раза в неделю) и слишком часто. Кроме того, почти половина юношей и девушек ежемесячно смотрят от 20 до 30 фильмов по телевизору.

Судя по имеющимся данным, иерархия видов искусства по выраженности интереса к ним у учащихся IX—X классов такова: первое место занимает литература, второе, со значительным отставанием, — музыка, третье — кино, четвертое — театр и пятое — изобразительное искусство (посещение выставок, музеев и т. п.). Та же иерархия предпочтений (на первом месте — литература, на втором — музыка, на третьем — кино) выявлена *А. Н. Семашко* у студентов Днепропетровска.

Однако эти данные не следует абсолютизировать. Осознанные установки и ценностные ориентации, проявляющиеся в ответах на вопросы анкеты, далеко не всегда совпадают с реальным поведением опрашиваемых. Старшеклассники могут, например, искренне говорить, что предпочитают чтение, а на самом деле тратить гораздо больше времени на посещение кино или сидение у телевизора.

Кроме того, определяя иерархию художественных предпочтений юношей и девушек, социологи сравнивали преимущественно их отношение к давно сложившимся, классическим видам искусства — литературе, кино, театру, музыке, изобразительному искусству. Телевидение, которому современные подростки и юноши отдают

громадную часть свободного времени, в эту схему уже не укладывается. Чтобы выяснить его роль в художественном потреблении, надо знать не только количество времени, которое подросток проводит у голубого экрана, но и что именно он смотрит в первую очередь — фильмы, спектакли, кинопутешествия, вечера песни и т. д.

Телевизор и в еще большей степени транзистор, проигрыватель и магнитофон в последние годы существенно изменили структуру досуга и художественного потребления молодежи, потеснив некоторые другие развлечения. Хотя книга сохраняет большую притягательную силу, популярность слушания музыки во всех развитых странах растет гораздо быстрее. Это особенно характерно для 14—17-летних.

Большинство наших социологических исследований до сих пор было ориентировано на изучение главным образом «общественных» форм художественного потребления (посещение спектаклей, концертов и т. д.). Если же учесть его «домашние» формы (прослушивание пластинок и радиоконцертов, просмотр телепередачи), то роль книги, возможно, окажется ниже.

Изучение художественных интересов и предпочтений школьников — дело вообще трудное. Простая статистика количества прочитанных книг, просмотренных спектаклей и т. п. мало что дает учителю. Важно знать *качественный, идейно-эстетический* уровень художественных вкусов, то, насколько хороши те книги, фильмы и т. д., которыми увлекаются старшеклассники. Но качество таких предпочтений большей частью оценивается по нашим, взрослым критериям. Между тем эстетические критерии далеко не однозначны, они меняются в ходе истории и варьируют от поколения к поколению. Это касается даже соотношения разных жанров искусства. В XVII—XVIII вв. роман считался «легким» литературным жанром, в отличие от «серьезной» трагедии. В XIX в. так уже никто не думал. Кроме неофициальной и подчас снобистской иерархии жанров, высмеянной еще в фильме «Антон Иванович сердится», существует определенная иерархия оценок произведений в рамках одного и того же жанра. Но оценки эти неодинаковы у разных поколений.

Джазовая музыка, как и симфоническая, также имеет свою классику. Сегодня ни один музыковед не станет отрицать серьезности музыки битлов или поп-оперы, а в свое время их встречали в штыки, так же как импрессионистов в живописи. Беседуя с подростком или юношей об искусстве, никогда нельзя забывать о существующей в их среде системе ценностей, которая, возможно, отличается от ценностных ориентаций учителя.

Не менее важно знать *мотивы*, побуждающие старшеклассника браться за ту или иную книгу или посещать определенный спектакль. Одну и ту же книгу можно читать под давлением старших или потому, что она входит в обязательную школьную программу; для собственного развлечения, чтобы приятно провести время; потому что книга популярна среди сверстников и не знать ее «неудобно»; ради того, чтобы найти в ней определенную объективную

информацию; в поисках ответа на свои личные духовные запросы. И это будет совершенно разное чтение.

С возрастом меняется не только отношение к различным видам искусства, но и *тип* предпочитаемых произведений. До VII класса подростки предпочитают в основном остросюжетные, фабульные произведения, приключения, детективы и т. д. Затем быстро нарастает интерес к произведениям проблемного, в том числе психологического, характера. Это касается как литературных произведений, так и кинофильмов. Однако эти сдвиги очень неравномерны. Интерес к искусству и всему циклу гуманитарных предметов у девочек во всех возрастах выше, чем у мальчиков. В средних и старших классах по мере дифференциации интересов подростков эта разница становится все более заметной. По данным НИИ художественного воспитания АПН СССР, у юношей наблюдается снижение интереса к литературе как к учебному предмету, в то же время интерес к литературе как виду искусства остается без изменений. Напротив, у девушек в связи с более ранним развитием самосознания и вообще более рефлексивно-созерцательным стилем их жизни эти интересы усиливаются. Сдвиг интересов городских школьников от фабульно-приключенческой литературы к проблемно-психологической начинается у девочек в VI, а у мальчиков — только в IX классе, да и то далеко не у всех.

Переориентация с фабульно-приключенческой литературы на проблемно-психологическую связана с ростом самосознания и мировоззренческими поисками. Почти девять десятых ленинградских старшеклассников, опрошенных *Т. Н. Мальковской*, сказали, что именно книги впервые обратили их к анализу внутреннего мира человека. Основные стадии этого процесса соответствуют стадиям роста самосознания.

Подросток, осваивающий собственное «я», больше всего любит книги и фильмы о сверстниках, о школе. У старшеклассника интерес к таким фильмам заметно снижается. По данным НИИ теории и истории кино, старшеклассников больше интересуют фильмы о проблемах современности, не связанные непосредственно с жизнью школы, затем идут исторические, приключенческие и фантастические фильмы, а первое место в ряду их предпочтений занимают фильмы о любви. Это объясняется отчасти тем, что старшеклассник уже чувствует себя «выросшим» из школы и предпочитает произведения из жизни взрослых, а отчасти тем, что он остро чувствует малейшие оттенки фальши и неточности в описании знакомой ему школьной жизни, которые взрослый может и не заметить (взрослое восприятие «школьных» повестей и фильмов часто окрашено ностальгией и сентиментальностью, которых полностью лишены сами старшеклассники).

Восприятие художественных образов всегда имеет какой-то личный смысл. «Примеряя» на себя образы любимых героев, подросток не просто подражает им, но и учится самоанализу. *А. И. Герцен* писал о героях *Шиллера*, что «лица его драм были для нас существующие личности, мы их разбирали, любили и ненавидели не

как поэтические произведения, а как живых людей. Сверх того, мы в них видели самих себя»¹. Сегодняшние подростки и юноши точно так же «примеряют» к себе образы Павки Корчагина, молодого гвардейца, Исаева-Штирлица и многих других героев литературы и кинематографа.

Популярность того или иного конкретного персонажа может зависеть от случайных обстоятельств: выхода на экран нового фильма, попавшей под руку книги. Значительно важнее *тип* выбираемого героя и то, какую *психологическую* функцию он выполняет. Что именно привлекает юношу в данном герое: его поступки, общественное положение или какие-то черты личности? Объясняется ли выбор тем, что юноша усматривает свое сходство с героем, или тем, что старшеклассник видит в нем нечто недостающее у себя самого? В одной школе произошел переполох в учительской, когда трое десятиклассников назвали в сочинениях своим любимым героем Остапа Бендера. Между тем ребят, помимо озорного желания озадачить учительницу, привлекли в герое Ильфа и Петрова не его антиобщественная деятельность, а находчивость, остроумие и т. п.

Отвечая на вопрос о своем любимом литературном герое, старшеклассники нередко называют Печорина. Это объясняется не просто влиянием школьной программы и малой начитанностью ребят. *Изучение Лермонтова в школе совпадает с тем моментом развития личности, когда у многих мальчиков впервые появляется потребность в самоанализе.* Образ Печорина именно из-за его нравственной неоднозначности актуализирует эту потребность, дает толчок работе самосознания. Так было и у прошлых поколений. Юный Добролюбов мечтал в свое время «походить на Печорина» и одновременно «толковать, как Чацкий». А вот письмо современного восьмиклассника: «Мне близок и понятен Печорин. То состояние, в котором находился он, нередко охватывает и меня. Бывает, находит такая скука, что я начинаю всех изводить чуть ли не до слез, и такое одиночество, такое смятение в душе, что не знаю, куда себя деть. На уроках, где мы разбирали «Героя нашего времени», у нас все чуть ли не перессорились. Одни считали его мерзавцем, другие — «добрым человеком». Я не стал спорить в силу очевидности оценки: человек оценивается по результатам своей деятельности для общества, для людей. Что представлял Печорин в этом плане — ясно. Но не сочувствовать ему, не понимать его мятущейся души невозможно».

С возрастом это увлечение проходит и печоринские черты в себе вызывают раздражение. Восемнадцатилетний юноша из Орловской области пишет «Алому парусу»: «Кто я такой?! Я не «герой нашего времени». Однако во мне чувствуется Печорин. К этому отношусь с раздражением. Порой хочется искренне ответить человеку — бац! — уже вылетает изо рта идиотская презрительная насмешка.

¹ Герцен А. И. Былое и думы. — Соч. в 9-ти т. М., Гослитиздат, 1956, т. 4, с. 83.

Глупо все получается... А ведь в школе, когда проходили Лермонтова, обожал Печорина. Парадокс?!»

Парадокса нет. Есть просто желание преодолеть определенную фазу развития собственной личности. Печорин помог лучше увидеть себя и задуматься о неоднозначности собственного «я»; теперь пришла пора выбрать в нем главное, покончив с ненужной уже рисовкой.

Прояснение юношеского «я» под влиянием литературного образа хорошо раскрывает У. Пленцдорф в повести «Новые страдания юного В.». Что общего у героя этой повести, семнадцатилетнего Эдгара Вибо с гетевским Вертером? Казалось бы, ничего. Когда Эдгару случайно попалась эта книга, все в ней показалось ему «мурой». И то, что «этот тип», Вертер, «продырявил себе арбуз, потому что не получил бабу, какую хотел», и то, что он «уж так сам себя жалеет», — «все из пальца высосано. Чушь одна! А стиль! Куда ни плюнь, все душа, и сердце, и блаженство, и слезы. Неужели хоть кто-нибудь так говорил, даже пускай и триста лет назад»¹. Но оказывается, переживания Вертера в чем-то очень существенном созвучны его собственным. Общение с Вертером позволяет Эдгару открыть в себе самом пласты застенчивой нежности, так не гармонирующие с принятым им и заботливо поддерживаемым образом грубого, решительного, прошедшего «огонь, воду и медные трубы» парня. Даже архаический язык, звучащий резким диссонансом небрежному молодежному аргю, на котором говорит Эдгар, по-своему уместен, позволяя юноше выразить свои новые переживания «остраненно», не ломая своего привычного и принятого сверстниками «мужественного» «я», как бы «рядом» с ним.

Психологические особенности юношеского возраста ставят немало проблем как перед писателем, так и перед учителем литературы. Прежде всего, правомерно ли вообще существование какой-то особой юношеской литературы? Человеку 15—16 лет в принципе уже доступны все сокровища мировой классики. Он читает и «Анну Каренину», и «Братьев Карамазовых», и «Степь». Нужно ли создавать для него какие-то особые «юношеские» произведения? Как справедливо полагает писатель А. Алексин, специфика юношеской литературы состоит не в особой форме, а в том, что она «поднимает проблемы, которые в первую очередь волнуют человека, стоящего на самом пороге самостоятельной жизни. Это уже вопрос не формы, а только и только содержания»².

Речь идет не о том, что юношеская литература должна быть литературой о юношестве, а о том, что в ней должны обсуждаться проблемы, волнующие юношество. Это весьма непростая задача. Юный читатель или кинозритель больше, чем всякий другой, подвержен влияниям моды и склонен отождествлять современность

¹ Пленцдорф У. Новые страдания юного В.—Иностр. лит., 1973, № 12, с. 115—116.

² Алексин А. «Великая держава» детской и юношеской литературы.—В кн.: О литературе для детей. Сборник критических статей, вып. 22. Л., Детская литература, 1978, с. 33.

с сиюминутностью. Поскольку внешние аксессуары юношеской субкультуры, к которым старшеклассник крайне чувствителен, весьма изменчивы, он подчас не узнает себя и своих проблем не только в образах классической литературы, но даже в произведениях трех-, пятилетней давности. Они кажутся ему чем-то далеким и архаичным.

Авторы произведений для юношества не могут игнорировать эти возрастные свойства, равно как и специфические особенности каждого данного поколения, представители которого хотят увидеть в зеркале искусства самих себя, а не своих дедушек и бабушек. Но фундаментальные проблемы становления личности далеко не так текучи, как мода, и осмысление их требует воспитания у молодежи терпения и терпимости, умения увидеть себя в другом и другого в себе. Здесь особенно велика роль учителя литературы и художественного критика.

Наши писатели и критики много спорят о проблеме дидактизма: должна ли юношеская литература содержать определенные поучения или лучше обходиться без них?

Хотя старшеклассники резко отвергают менторский тон, они всегда, даже не сознавая этого, ждут от старших, включая и писателей, определенных нравственных уроков. Недаром подавляющее большинство вопросов на любом школьном диспуте, литературной встрече и т. п. имеет отчетливо нормативный характер: как *надо* и как *не надо* поступать, что правильно и что неправильно. Эта потребность прямо вытекает из рассмотренных выше закономерностей нравственного развития, которые в свою очередь коренятся в свойствах юношеского интеллекта (поиск общих регулятивных принципов, стремление рассматривать каждый частный случай сквозь призму каких-то общих законов и правил, понимаемых подчас формально, и т. п.).

Но так же как юношеский интеллект не удовлетворяется готовыми формулами, а стремится открыть или создать их заново, нравственные заповеди искусства не выносят упрощенчества и лобовых приемов. Догматические назидания, каково бы ни было их содержание, не способствуют переходу юноши на более высокие уровни нравственного развития и поэтому в качестве естественного противоядия порождают иронию и скепсис. Единственный способ вызвать глубокий эмоциональный и нравственный отклик подростка, юноши — поставить его перед близкой ему проблемой, заставляющей самостоятельно размышлять и формулировать вывод.

Тот же принцип ориентации на развитие творческих сил ученика должен лежать и в основе преподавания литературы. Урок литературы только тогда воспитывает и вызывает интерес, когда он идет не от привычных штампов и формальных учебных вопросов, а от «безответных» нравственных проблем, обсуждение которых ставит старшеклассника в активные личностные отношения с писателем и его героями¹. Если такого сопереживания, принятия роли другого и нравственного спора с ним (и с собой) нет, то нет и эстетического

¹ Подробнее см.: Ильин Е. Н. Урок продолжается. М., Просвещение, 1973.

восприятия, а есть лишь формальное усвоение некоторой суммы сведений.

Те же проблемы стоят перед кинематографом и театром. Взрослых часто шокирует, больше того, травмирует неадекватность эмоциональных реакций некоторых юношей и девушек. Старшеклассники иногда пошло хихикают во время лирических сцен, смеются над драматическими моментами пьесы, когда взрослые сидят затаив дыхание. Что это? Врожденная жестокость? Душевная черствость? Или невоспитанность чувств, неподготовленность к восприятию произведений искусства? — спрашивает директор Белорусского тюза писатель *А. Вольский*¹.

На эти вопросы нет однозначного ответа. В одних случаях неуместный смех — следствие главным образом эстетической неразвитости и порой низкой общей культуры; в других случаях это своеобразная защитная реакция подростка, призванная разрядить эмоциональное напряжение, вызванное необычным, волнующим стимулом. Старшеклассник, воспитанный на облегченном искусстве, не хочет воспринимать трагическое на сцене и «снижает» свои переживания, выражая их смехом. То же происходит и во время лирических сцен, если они воспринимаются школьником как нарушение каких-то запретов.

Эстетические переживания неразрывно связаны с эмоциональным миром личности. *Л. С. Выготский* писал: «*Шеррингтон* сравнивал нашу нервную систему с воронкой, которая обращена широким отверстием к миру и узким отверстием к действию. Мир вливается в человека через широкое отверстие воронки тысячью зовов, влечений, раздражений, ничтожная часть их осуществляется и как бы вытекает наружу через узкое отверстие. Эта неосуществившаяся часть жизни должна быть изжита. Искусство, видимо, и является средством для такого взрывного уравнивания со средой в критических точках нашего поведения»².

Но такое «уравнивание» и эстетическое «очищение» предполагает, что субъект способен осознать предложенный ему художественный стимул и готов дать выход возникшим в связи с ним эмоциям. Если соответствующая сфера переживаний у человека подавлена или заторможена, то и пробуждающий ее эстетический стимул вызывает только раздражение, от которого индивид стремится избавиться. Это прекрасно показано *Л. Толстым* в повести «Крейцерова соната». Иногда такое «отталкивание» эстетического стимула принимает форму активного протеста. Характерны в этом смысле некоторые письма родителей по поводу кинофильма «Белый Бим Черное Ухо». Признавая, что фильм вызывает у детей нравственное потрясение, любящие родители предлагали ослабить его трагедийное звучание, изменив конец картины на благополучный. Но делать этого как раз нельзя.

¹ См.: Лит. газ. 1977, 2 февр.

² *Выготский Л. С. Психология искусства (анализ эстетической реакции).* — В кн.: Симпозиум по структурному изучению знаковых систем. М., 1963, с. 122.

Маленькие дети, эмоциональный мир которых только еще формируется, действительно не выносят трагедии и стихийно защищаются от потрясений, придумывая счастливый конец, если он отсутствует у автора. Но когда такие защитные реакции сохраняются у подростков и тем более у старшеклассников, это уже симптом эмоциональной незрелости. Человек, отталкивающий эмоционально-нравственные стимулы, предлагаемые искусством, тем более откажется воспринимать трагическое в жизни, где оно выступает не так обнаженно и где распознавание его требует значительных усилий.

Но нередко взрослые обвиняют старшеклассников за собственные ошибки. Ирония и смех часто служат школьникам средствами защиты от ходульных, лобовых приемов, против рассчитанной спекуляции на зрительских эмоциях, против неправильно расставленных автором или режиссером акцентов.

Нельзя не учитывать также социально-психологических особенностей юношеского восприятия, характерного «группового эффекта», особенно сильно проявляющегося во время организованных культпоходов. Известный режиссер А. Эфрос тонко заметил по этому поводу: «Взрослые иногда плачут в театре. Подростки почти никогда не плачут. У него, у подростка, нет мужества на индивидуальную реакцию, а детское простодушие и умение «быть собой» он уже утратил. Что подумает рядом сидящий товарищ? — вот чем постоянно озабочен подросток»¹.

В Ленинградском тюзте, где специально занимались этим вопросом, стараются избегать организованных посещений театра целыми классами, предпочитая смешанную, разновозрастную и незнакомую друг с другом публику. Особенно приветствуют здесь «семейные» посещения театра детьми вместе с родителями. Это не только углубляет эстетическое восприятие, но и расширяет круг совместных эмоциональных переживаний, способствует сближению детей с родителями. Таким образом, даже такой, казалось бы, частный вопрос, как способ посещения театра, оказывается связанным с общими особенностями юношеской психологии, о которых говорилось выше (ирония, остраение, ориентация на сверстников).

Художественная литература, театр, кино — важнейшие средства самопознания, мировоззренческого и нравственного самоопределения личности. Но все-таки самое «юношеское» искусство — музыка.

Характерно, что опрошенные Л. Н. Жилиной и Н. Т. Фроловой московские старшеклассники, перечисляя вещи, которые они хотели бы приобрести и которые многим из них представляются необходимыми, на первое место поставили магнитофон (41,5 процента), на второе — гитару или электрогитару (11,5 процента); если добавить к этому другие музыкальные инструменты (6 процентов) и транзисторы (3 процента), то получится, что «музыкальные» предметы составляют почти две трети всех юношеских «вещных» желаний. Да и фактически молодежные компании, «вооруженные» транзисторами, магнитофонами или гитарами (которые часто используют

¹ Эфрос А. Смех без причины? — Лит. газ., 1977, 2 февр.

ся, увы, как ударный инструмент), давно уже стали серьезной социальной проблемой.

Благодаря экспрессивности и связи с движением и ритмом музыка лучше, чем что бы то ни было другое, позволяет подростку и юноше оформить и выразить свои эмоции, волнующие смутные переживания, которые невозможно передать в словах, разве что в поэзии: ведь она тоже своего рода музыка.

В отличие от чтения, которое требует уединения и сосредоточенности в себе, восприятие музыки может быть как индивидуальным, так и групповым. Создавая общее настроение, музыка служит важным средством межличностной коммуникации. В сочетании с танцем или пением музыка составляет не только фон, но и важный компонент юношеского общения.

В наибольшей степени это относится к самой спорной с точки зрения эстетики и в то же время самой популярной среди молодежи поп- или бит-музыке. Попытки отмахнуться от нее, объясняя популярность бита только эстетической незрелостью молодежи, равно как и механическое противопоставление бита классике, не выдерживают серьезной критики.

Интересны выводы, к которым пришла группа венгерских исследователей во главе с *И. Витани*. Так же как поп-арт старается выделить эстетическое из простых предметов повседневного быта, бит хочет создать искусство путем интенсификации простых музыкальных стереотипов. Исполняемая бит-группами музыка, если брать ее в единстве мелодии, гармонии, ритма, тембра, динамики, вовсе не проста и для неподготовленного человека невоспроизводима. Но отдельные элементы ее кажутся доступными, создавая у слушателя иллюзию, будто это он сам музицирует или, во всяком случае, может все это сделать. Простота, стереотипность многих музыкальных текстов также напоминает фольклорную. Это облегчает распространение такой музыки.

Другая особенность бита — чудовищная, всеподавляющая сила звука. Усиление звука и в классической музыке — одно из средств достигнуть эмоционального напряжения. Современные электроусилители приводят к тому, что музыка воспринимается уже не только слухом, но все тело выступает в качестве резонатора. Это концентрирует в музыке все эмоциональные силы индивида. Вместе с тем звучащее пространство как бы простирает шатер над слушателями, так что переживания их становятся общими. Под эту музыку нельзя отвлекаться, разговаривать. Она обволакивает слушателей, отрезает их от внешнего мира, внушая им чувство взаимосвязанности и сопричастности и ощущение, что звук идет отовсюду и что создает его не только оркестр, но все находящиеся в зале. Нередко такое соучастие бывает и реальным (ритмические движения, выкрики, аплодисменты).

Психологические функции бит-музыки так же разнообразны, как она сама и ее слушатели. Одному она дает прежде всего разрядку эмоционального напряжения, яркие телесные переживания. Другому — чувство внутреннего, духовного освобождения, отключения от

прозы будней. Третьему — ощущение коммуникативной легкости, полного слияния с группой. Нельзя забывать и о престижной функции популярной музыки как важнейшего символа юношеской субкультуры.

Компетентность в вопросах современной музыки для старшеклассников чрезвычайно важна. Хорошее знание популярных ансамблей, певцов и их репертуара, обладание новыми записями и т. п. стало одним из средств завоевания престижа у сверстников, а отсутствие таких знаний воспринимается как отсталость. Учитывая известную конформность юношеских групп, эта мода способствует нивелированию художественных вкусов, часто на довольно низком уровне. Все это сталкивает воспитателя с множеством проблем, причем не только эстетических, что хорошо показано в таких фильмах, как «Не болит голова у дятла» и «Розыгрыш».

Понять психологические функции юношеской музыки — не значит обязательно принять ее. В молодежных увлечениях много наивного, безвкусного. Серые, пустые тексты не становятся лучше от того, что их исполняют только в сопровождении музыки. Злоупотребление звучанием электроинструментов причиняет серьезное беспокойство окружающим людям. Кроме того, привычка к звуковым перегрузкам отрицательно влияет на слух и нервную систему слушателей. И совсем уж никуда не годится, если «эмоциональное раскрепощение» выливается в разнузданные акты вандализма, что не раз случалось на Западе. Нельзя закрывать глаза и на то, что распространение магнитофонных записей, переписанных с зарубежных дисков, подчас открывает дверь чуждым идеологическим влияниям.

Здесь, как и с другими молодежными модами, запреты и ограничения не могут заменить главного — систематического воспитания у молодежи высокого эстетического вкуса.

Разные поколения молодежи увлекаются разной музыкой. У одних это танцевальные мелодии, у других — джаз, у третьих — «барды», у четвертых — вокально-инструментальные ансамбли. Воспитатель не обязан, да и не может разделять все эти увлечения, но он должен знать, каковы они, и учитывать их в своей работе. Музыкальные клубы, дискотеки, обсуждение музыкальных новинок, обучение школьников игре на популярных инструментах — все это снимает с молодежной музыки ореол запретности и одновременно повышает общий уровень музыкальной культуры старшеклассников.

Обсуждая тенденции развития разных видов искусства и отношение к ним молодежи, некоторые ученые ставят вопросы альтернативно: чтение *или* телевизор, классика *или* современное искусство, серьезная *или* легкая музыка, организованное эстетическое воспитание *или* спонтанное юношеское творчество. Такая постановка вопроса односторонняя. Более того, в ней заложен опасный консерватизм. *Принимая сторону чтения классики, серьезного искусства и организованного эстетического воспитания против телевизора, развлекательного искусства и спонтанного непрофессионального творчества, педагог невольно противопоставляет свое поколение как*

обладателя эстетической истины поколению своих воспитанников, которым предстоит эту истину усвоить. Между тем, как уже говорилось, общий уровень эстетической культуры и образованности сегодняшних старшеклассников не ниже, а выше, чем у старших поколений. Надо помнить и о том, что каждое поколение имеет право на собственный эстетический опыт. Как сказал когда-то, отвечая на анкету «Комсомольской правды» народный артист СССР Н. П. Акимов, «каждое поколение имеет право в награду за свои труды и полезную деятельность шить себе брюки по своему вкусу и сидеть на стульях, которые ему нравятся. И вешать на стены то, что хочется, а не то, что противно»¹.

Явления культуры взаимодействуют не только по принципу взаимоисключения (или — или), но и по принципу взаимодополнения (и — и). Одним людям независимо от возраста телевизионная экранизация литературного произведения полностью заменяет самостоятельное чтение оригинала (впрочем, они и раньше не были любителями серьезной литературы); других она, наоборот, стимулирует к чтению. В условиях нынешнего книжного дефицита телеэкран становится для многих людей единственной возможностью хоть как-то познакомиться с некоторыми произведениями литературы. Точно так же у одних старшеклассников увлечение битом исключает интерес к классике (впрочем, симфоническая музыка никогда не была общедоступной), а у других — сочетается с ним и даже способствует его пробуждению.

Если старшеклассник не читает Достоевского и не идет в филармонию, это объясняется не тем, что у него есть детектив и гитара, а тем, что у него не воспитана потребность и способность понимать более сложные формы искусства. Поэтому не следует противопоставлять *организованное* эстетическое воспитание *спонтанному* художественному творчеству. При правильной организации дела это две стороны одной и той же медали. Эстетическое воспитание будет успешным, только если оно опирается на творческую активность самой формирующейся личности и учитывает особенности ее жизненного мира и интересов. А спонтанное творчество не может стать действительно художественным без соответствующего обучения и овладения культурным наследием. Общая основа того и другого — пробуждение творческого начала личности и включение искусства в ее реальный жизненный мир.

Народный художник РСФСР Б. М. Неменский, ведущий эксперимент по приобщению детей к изобразительному искусству, начинает с того, что учит первоклассников чувствовать красивое в природе, людях, искусстве, быту; когда дети вырабатывают в себе эстетическое отношение к действительности, они гораздо легче осваивают и технику рисунка. По мысли композитора Д. Б. Кабалевского, ведущего эксперимент по музыкальному воспитанию детей в одной из московских школ, знакомство с музыкой должно начинаться не с легких детских (и скучных детям) пьес, а с серьезных

¹ Акимов Н. П. Не только о театре. М., Искусство, 1966, с. 352.

симфонических произведений. Это стимулирует активное слушание музыки, а тем самым и творчество. То же самое и в отношениях со старшеклассниками. Музыкальный редактор Всесоюзного радио *К. П. Португалов* успешно ведет уроки слушания музыки в старших классах¹. Многие энтузиасты, руководящие вокально-инструментальными ансамблями, помогают старшеклассникам осваивать вершины музыкальной культуры.

Предмет и методы занятий всюду разные, а общий принцип, лежащий в их основе, везде один и тот же — отказ от пассивно-потребительского отношения к искусству в пользу активно-творческого. И это, по выражению *С. Соловейчика*, «воспитание творчеством», конечно, не ограничивается сферой искусства.

¹ См. его книгу: *Португалов К. П. Серьезная музыка в школе*. М., Просвещение, 1974.

Глава IX

СТАРШЕКЛАССНИК, ШКОЛА И ОБЩЕСТВО

IX. 1. Социализация юношества в эпоху научно-технической революции

Мы рассмотрели основные особенности психологии юношеского возраста и то, как они влияют на формирование личности. Знание этих закономерностей позволяет учителю глубже понимать внутренний мир своих воспитанников и находить к ним индивидуальный подход. Но учитель, и особенно классный руководитель, — не просто воспитатель, непосредственно воздействующий на ученика. Он также *координатор* всей воспитательной работы, которая отнюдь не замыкается рамками класса и даже школы. Чтобы успешно справиться с этой задачей, учитель должен обладать не только психолого-педагогической, но и социально-педагогической, социологической подготовкой, умением рассмотреть свою собственную деятельность в контексте деятельности многих других лиц и учреждений, прямо или косвенно занятых воспитанием юношества.

Комплексный подход к коммунистическому воспитанию, о необходимости осуществления которого говорилось на XXV съезде КПСС, многогранен. Он предполагает, во-первых, единство целей воспитания, во-вторых, единство его средств, в частности единство идейно-политического, трудового и нравственного воспитания, и, в-третьих, согласованность действий всех общественных институтов социализации. Это весьма сложная задача, так как в ходе исторического развития существенно меняется и сам старшеклассник, и школа, и общество.

Научно-техническая революция усложняет процесс формирования личности и передачи новым поколениям накопленного человечеством опыта. На индивидуально-личностном уровне это означает, как было показано выше, усложнение критериев социальной зрелости и наличие определенных диспропорций между физическим и социальным созреванием. Новые поколения молодежи значительно позже, чем их ровесники в прошлом, начинают самостоятельную трудовую жизнь. По материалам XVIII съезда ВЛКСМ¹, в СССР насчитывается сейчас более 40 миллионов школьников, около 4 миллионов юношей и девушек учатся в ПТУ,

¹ См.: XVIII съезд ВЛКСМ, 25—28 апреля 1978 г. Стенографический отчет. М., Молодая гвардия, 1978, т. 1, с. 89.

0,7 миллиона — в высших и средних специальных учебных заведениях. Это огромные цифры. Тем не менее еще не все юноши и девушки школьного возраста охвачены организованным обучением. Особенно остро стоит эта проблема в сельской местности, где активное выбытие из сферы образования (для многих, к сожалению, навсегда) и переход в сферу производства начинается иногда с 15 лет. Так, в 1970 г. в сельской местности Новосибирской области все дети до 14 лет были охвачены обучением, среди 15-летних учились 91 процент, среди 16-летних — 77 процентов, среди 17-летних — только 49 процентов¹.

По подсчетам специалистов, в 1980-х годах удельный вес учащейся молодежи (имеется в виду не только общеобразовательная школа, но и ПТУ и другие учебные заведения) значительно возрастет. Это потребует существенного улучшения всей системы образования, особенно в плане подготовки школьников к труду, и практического сочетания общего образования с посильным участием старшеклассников в общественно полезном труде в самом процессе школьного обучения. Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» (1977), «О мерах по дальнейшему улучшению условий работы сельской общеобразовательной школы» (1973) и «О дальнейшем совершенствовании процесса обучения и воспитания учащихся системы профессионально-технического образования» (1977) указывают конкретные пути и средства достижения этой цели.

Не менее актуальна, учитывая последствия акселерации и снижения среднего возраста вступления молодежи в брак (а от этого, как известно, зависят темпы рождаемости и прироста населения, в котором заинтересована страна), задача подготовки юношей и девушек к созданию здоровой, прочной семьи. Такая подготовка, включая необходимое половое просвещение, также падает в основном на старший школьный возраст и в значительной степени должна проходить в стенах школы. Соответствующие программы и учебные курсы в настоящее время разрабатываются и проходят экспериментальную проверку.

Научно-техническая революция ставит новые задачи не только перед школой. Связанное с НТР колоссальное ускорение темпов общественного развития означает более быстрое, чем раньше, обновление культуры, как быденной, так и профессиональной. Неизбежным следствием этого является увеличение социально-психологических различий между поколениями, как на макроуровне возрастных категорий, так и на микроуровне внутрисемейных отношений. В патриархальном, медленно изменявшемся обществе отцы и дети жили в относительно неизменной социально-культурной среде. Естественные, существующие всегда и везде возрастные

¹ См.: Нонкин Н. Т. Методические вопросы прогнозирования образовательного потенциала сельского населения. — В кн.: Социологические исследования сибирской деревни. Новосибирск, Наука, 1976, с. 97.

различия и различия, обусловленные спецификой положения родителей и детей, воспроизводились в *одном и том же виде* на протяжении многих поколений.

С ускорением общественного развития картина меняется. В XX в. десятилетия приносят больше нового, чем столетия в начале нашей эры. Быстро меняются характер образования, быт, вкусы, обычаи. Эти социальные и культурные сдвиги не отменяют, конечно, исторической преемственности и общности коренных проблем и традиций прежних поколений. Но сама преемственность реализуется через многообразие и изменения. Говоря о преемственности революционных традиций, В. И. Ленин подчеркивал, что молодежь «по необходимости вынуждена приближаться к социализму *иначе, не тем путем, не в той форме, не в той обстановке, как ее отцы*»¹. Передача прогрессивных традиций обязательно предполагает их дальнейшее творческое развитие применительно к новым историческим условиям и задачам.

Значение этих культурно-исторических сдвигов усиливается тем, что они происходят на фоне меняющейся возрастной структуры населения. В связи с увеличением средней продолжительности жизни и снижением уровня рождаемости во многих индустриально-развитых странах, включая СССР, наблюдается увеличение в общей массе населения доли лиц старших и соответственно уменьшение доли младших, молодежных возрастов. Разумеется, «постарение населения» не является всеобщим демографическим законом и тенденции развития в разных странах и у разных этнических групп неодинаковы. Однако сам по себе рост продолжительности жизни объективно влечет за собой более длительное, чем раньше, физическое сосуществование отцов и детей.

Известный французский демограф А. Сови² подсчитал, что в конце XVIII в. средний возраст детей в момент смерти одного из родителей был 16 лет, средний возраст в момент смерти второго родителя — 32 года, средний возраст сына ко времени смерти отца был 20 лет. Сегодня считается нормой, если у 20-летних живы не только отцы, но и деды. Удлинение сроков физического сосуществования «отцов» и «детей» при одновременном увеличении социально-культурных различий между ними необходимо ставит общество перед проблемой оптимального распределения социальных функций, соотношения старых и молодых кадров в разных видах деятельности и т. д.

Как уже говорилось выше, всякое человеческое общество имеет определенную систему половозрастного разделения труда. Однако и формы, и содержание этой возрастной стратификации исторически изменчивы.

В патриархальном обществе возрастные различия, часто вопло-

¹ Ленин В. И. Интернационал молодежи.— Полн. собр. соч., т. 30, с. 226.

² См.: Сови А. Постарение населения и омоложение общественных институтов.— В кн.: Какое будущее ожидает человечество? Прага, Мир и социализм, 1964, с. 180.

щенные в иерархической системе возрастных групп, с присущим каждой из них кругом прав и обязанностей, имели непосредственно социальный характер. Каждый хронологический возраст четко ассоциировался с определенным набором социальных ролей, статусом, престижем.

В современном обществе дело обстоит гораздо сложнее. Хотя выполнение социальных функций прямо или косвенно зависит от хронологического возраста, связь между возрастом и общественным положением уже не столь однозначна. Взаимоотношения отцов и детей и вообще представителей разных возрастных слоев стали гораздо более гибкими, подвижными и эгалитарными. Поскольку образование может в определенной мере заменить непосредственный приобретенный с возрастом жизненный опыт, молодой человек, получивший высшее образование, может в профессиональной сфере «обойти» своего отца и его ровесников. Эта подвижность социально-возрастных границ исторически прогрессивна, но вместе с тем она усиливает неопределенность связанного с возрастом уровня социальных притязаний, тем более что они существенно различаются в разных видах деятельности и у разных социальных групп (сравните понятия «молодой ученый» и «молодой рабочий»).

Проблему взаимоотношений старших и младших, отцов и детей нельзя рассматривать абстрактно, в отрыве от исторических особенностей того или иного общества. В 1960-х годах в связи с подъемом молодежного движения на Западе там появилось множество различных теорий о «конфликте» или «разрыве» между поколениями, который якобы свойствен «современному обществу». При этом одни авторы (*М. Мид, Э. Фриденберг* и др.) подчеркивали момент прерывности между поколениями, утверждая, что «разрыв» увеличивается. Другие же (*Э. Дауван и Д. Эйделсон, Л. Фойер* и др.) это отрицали, считая, что ничего нового в отношениях между поколениями не произошло. Аргументация исследователей была прямо противоположной: одни ученые утверждали, что «конфликт поколений» имел место всегда, а другие — что он и сегодня является скорее воображаемым, нежели реальным.

Характерны рассуждения знаменитого американского антрополога и этнографа *М. Мид*. Связывая межпоколенные отношения с темпом общественного развития и господствующим типом семейной организации, Мид различала в истории человечества три типа культур. Первый тип, по словам *Мид*, преобладает в традиционном, патриархальном обществе, которое ориентируется главным образом на опыт прежних поколений, т. е. на традицию и ее живых носителей — стариков. Традиционное общество живет как бы вне времени, а всякое новшество вызывает здесь подозрение: «наши предки так не поступали». Взаимоотношения возрастных слоев жестко регламентированы, каждый знает свое место, и никаких споров на этот счет не возникает.

Ускорение технического и социального развития делает опору на опыт прежних поколений недостаточной, поэтому в новое вре-

мя культура переносит центр тяжести с прошлого на современность. Это означает ориентацию уже не столько на старших, сколько на современников, равных по возрасту и положению. Так, в науке мнение современных ученых считается важнее, чем, скажем, мнение *Аристотеля*, в воспитании влияние родителей уравнивается, а то и перевешивается влиянием сверстников и т. д. Это совпадает с изменением структуры семьи, которая превращается из «большой семьи» в нуклеарную (супружеская пара и ее потомство). Отсюда — растущее значение юношеских групп, появление особым молодежной культуры и всякого рода межпоколенных конфликтов.

Наконец, в наши дни, считает *Мид*, темп развития стал настолько быстрым, что прошлый опыт уже не только недостаточен, но зачастую даже вреден, так как мешает смелым и прогрессивным подходам к новым, небывалым обстоятельствам. Современная культура ориентируется главным образом на будущее. Не только молодежь учится у старших, как было всегда, но и старшие во все большей степени прислушиваются к мнению молодежи. Раньше старший мог сказать юноше: «Ты должен слушаться меня, потому что я был молодым, а ты не был старым, поэтому я лучше тебя все знаю». Сегодня он может услышать в ответ: «Но вы никогда не были молоды в тех условиях, в которых нам предстоит жить, поэтому ваш опыт для нас бесполезен». Отсюда *Мид* выводит и юношескую «контркультуру», и студенческие волнения в США.

Концепция *Мид* правильно устанавливает зависимость межпоколенных отношений от темпов научно-технического и социального развития. Но зависимость эту *Мид* интерпретировала слишком расплывчато и упрощенно. Экстраполяция американской политической и духовной ситуации 1960-х годов, рассмотренной к тому же сквозь призму юношеского восприятия («Все ново, все беспрецедентно, никто до нас не сталкивался с этими проблемами, поэтому долой прошлый опыт!»), на историю мировой культуры не может не вызвать серьезных теоретических возражений.

Процесс передачи культурного наследия от старших поколений к младшим (в социологии и этнографии он называется межпоколенной трансмиссией культуры) действительно включает в себя не только информационный поток от старших к младшим, но и встречную тенденцию: молодежная интерпретация культурного наследия заметно влияет и на старшее поколение. Кстати сказать, удельный вес молодежных инноваций в развитии культуры был весьма значителен и в средние века, и в античности. Но как бы ни усиливалась эта тенденция, взаимоотношения старших и младших и распределение между ними социальных функций в принципе не могут стать симметричными. Какие бы новшества ни предлагала молодежь, они всегда основаны на опыте прошлых поколений и, следовательно, на определенной культурной традиции.

Не следует абсолютизировать и преувеличивать также и темпы культурного обновления. Разные элементы культуры изменяются отнюдь не в одинаковом ритме. Обновление и моральное устаревание

ние специализированных научно-технических знаний и навыков происходит сегодня значительно быстрее, чем обновление фундаментальных ценностных ориентаций, традиционных форм быта, семейного воспитания и т. п.

Межпоколенная преемственность сегодня, как и прежде, селективна, избирательна: одни знания, нормы и ценности усваиваются молодежью и передаются следующим поколениям, другие, не соответствующие изменившимся условиям, отвергаются или трансформируются.

В социалистическом обществе, где перед молодежью открыты все пути и где нет классовых антагонизмов, уровень этой преемственности, естественно, значительно выше, чем при капитализме, хотя, как было показано выше, он неодинаков в разных сферах деятельности.

Для планомерного и систематического руководства формированием личности старшеклассника очень важно учитывать возможности и механизмы взаимодействия основных институтов социализации. Понятие «социализация», как указывалось, обозначает совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему знаний, норм и ценностных ориентаций, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Это понятие значительно шире понятий «образование», «обучение» и даже «воспитание». Воспитание обычно понимают как осознанный и контролируемый процесс целенаправленного воздействия на воспитуемого, тогда как социализация включает в себя, кроме воспитания, также и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на формирование личности. Учет этих unplanned и не зависящих от воли воспитателя условий и факторов имеет очень важное практическое значение.

Научно-техническая революция в условиях развитого социализма повышает удельный вес и значение социально-организованного, планового начала социализации, позволяя использовать в воспитательных целях не только школу, но и средства массовой коммуникации, молодежные организации и т. п. Совершенствование методов обучения и пропаганды также позволяет сделать направленное воздействие на личность более эффективным.

Вместе с тем имеются тенденции, усиливающие вероятностный характер социализации. Уже само по себе увеличение количества относительно самостоятельных и не складывающихся в единую иерархическую систему институтов социализации (важнейшие из них — родительская семья, школа, общество сверстников и средства массовой коммуникации) объективно повышает степень автономии формирующейся личности от каждого из этих институтов в отдельности. Кроме того, чем выше уровень функциональной организованности таких институтов, тем сильнее потребность личности в каких-то неформальных, нерегламентированных отношениях; индивидуально-экспрессивное начало всегда выходит за рамки инструментально-организованного (вспомним существование наряду с организованными учебными и иными кол-

лективами стихийных компаний и сообществ, наряду с групповым товариществом — интимной дружбы и т. п.).

Наконец, сами воспитательные воздействия и процессы наряду с явными запрограммированными воспитателем целями имеют и свои скрытые, неосознанные функции, которые не всегда совпадают с первыми.

Например, осознанная педагогическая цель системы школьных отметок — путем количественной оценки знаний учащихся стимулировать учебную деятельность. Но это педагогическое средство одновременно приучает детей ориентироваться на систему формальных показателей, что нежелательно. А когда оценка достижений ученика в специализированной деятельности (успеваемость по определенному предмету) невольно распространяется также на способности и качества личности — это совсем плохо.

Если, например, телевидение отображает все стороны социальной действительности, оно способствует приобщению детей и подростков и к таким аспектам жизни, от которых взрослые хотели бы младших уберечь. Если же содержание телепередач слишком тщательно «процезено», они теряют свою притягательность и могут даже вызвать эффект бумеранга. Неконтролируемый психологический климат в семье воспитывает не меньше, чем продуманная, целенаправленная семейная педагогика.

Усложнение социализации в эпоху НТР усугубляется тем, что традиционные институты воспитания исторически складывались стихийно, причем функции их многократно изменялись и накладывались друг на друга. Все они полифункциональны, а предъявляемые к ним нормативные требования не всегда соответствуют их реальным возможностям. Кроме того, каждый из этих институтов находится в процессе сложной и противоречивой эволюции.

К сожалению, мы не располагаем сегодня научной *историей воспитания* и взаимодействия его институтов. В курсах истории педагогики эти вопросы освещаются лишь фрагментарно, полагаться же на высказывания отдельных авторов нельзя, так как ностальгические жалобы на усложнение процесса воспитания и распушенность молодежи почти так же стары, как само человечество. Но при всех оговорках никогда в прошлом процесс воспитания не был таким сложным, включающим в себя столько автономных факторов, как сейчас.

Повторяем, тот факт, что главные институты социализации не складываются в единую иерархическую систему, существенно повышает автономию личности от каждого из них в отдельности, и эта автономия объективно необходима для формирования гибкой, творческой личности, способной самостоятельно принимать решения. Но в автономии заложена также и возможность социальных аномалий, отклоняющегося поведения и т. д.

Чтобы координировать усилия этих институтов, нужно четко представлять себе возможности и тенденции развития каждого из них.

Выше говорилось о важном влиянии на старшеклассника родительской семьи. Конституция СССР подчеркивает, что семья находится под защитой государства (статья 53) и что граждане СССР обязаны заботиться о воспитании детей, готовить их к общественно полезному труду, растить достойными членами социалистического общества (статья 66). Но воспитательные возможности семьи не безграничны.

В результате снижения рождаемости и того явления, что взрослые дети предпочитают жить отдельно от родителей, уменьшается численный состав семьи. В 1923 г. средний размер советской городской семьи составлял 4,0 а сельской — 5,6 человека; размеры семьи в 1970 г. уменьшились соответственно до 3,5 и 4,0 человек¹. По данным переписи 1970 г., из 1 миллиона 910 тысяч семей, проживающих в Москве, 578 тысяч состояли из двух человек, 674 тысячи — из трех, 443 тысячи — из четырех и только 215 тысяч, т. е. около 11,2 процента всех семей, — более чем из четырех человек. Среднее число детей на одну московскую семью составляет ныне 1,4. В большинстве семей старшее поколение, как правило, живет или намерено жить отдельно от молодых супругов².

Как ни оценивать смысл этих демографических тенденций, уменьшение численности семьи, в которой нет третьего поколения, а ребенок часто является единственным, большей частью влечет за собой сужение сферы совместной деятельности, а вместе с тем и диапазона ее воспитательных воздействий.

Малая нуклеарная семья предполагает более тесные эмоциональные взаимоотношения между супругами, но она менее устойчива. К сожалению, число и интенсивность разводов (демографы называли это коэффициентом разводимости) растет, и это не случайное явление³. А неполные и неблагополучные семьи, как известно, дают наибольшее число «трудных» подростков и отсева из школы.

Семейные трудности сказываются и на поведении взрослых. «Среди совершивших преступления, — пишет К. Е. Игошев, — много таких лиц, которые в детстве воспитывались без одного (главным образом отца) или обоих родителей. Если из числа преступников в возрасте 18—25 лет лица, не имевшие в возрасте до 18 лет одного или обоих родителей, составляют 41,9 процента, то из числа молодых людей, не совершивших преступлений (контрольная группа), — 23,4 процента. Еще более высок этот показатель среди несовершеннолетних правонарушителей (43,9 процента)»⁴. По

¹ См.: Миграция населения, число и состав семей в СССР. — Итоги Всесоюзной переписи населения 1970 года. — М., Статистика, 1974, т. VII, с. 207, 234, 238.

² См.: Харчев А. Г., Алексеева В. Г. Образ жизни, мораль, воспитание. М., Политиздат, 1977, с. 54.

³ См.: Толчинский Л. Е. Оценка уровня разводимости в СССР. — В кн.: Демографическое развитие семьи. Сб. статей/ Под ред. А. Г. Волкова. М., Статистика, 1979.

⁴ Игошев К. Е. Психология преступных проявлений среди молодежи. М., Высшая школа МВД СССР, 1971, с. 125—126.

данным Всесоюзного института по изучению причин и разработке мер предупреждения преступности, до $\frac{1}{3}$ несовершеннолетних правонарушителей жили в неполных семьях¹. Проведенное в Белоруссии *Н. Г. Юркевичем* обследование 620 юношей 14—17 лет показало, что в группе юных правонарушителей только 56 процентов жили в полной семье, тогда как в группе трудновоспитуемых обоих родителей имели 71, а в контрольной группе — 86 процентов. Соответственно с одной матерью жили в группе правонарушителей 25, в группе трудновоспитуемых — 17 и в контрольной группе — 10 процентов².

Меняется и сам стиль внутрисемейных отношений. Крушение авторитарного воспитания сделало взаимоотношения родителей и детей мягче, интимнее, более индивидуальными и эмоционально значимыми для обеих сторон. Мы говорим сегодня не о родительской власти, а о моральном авторитете родителей. Моральный авторитет поддерживать гораздо труднее, чем власть, опирающуюся на силу. Индивидуализация отношений повышает их психологическую значимость, но одновременно делает их более хрупкими, особенно в подростковом возрасте, когда диапазон и выбор общения у детей расширяется.

Радикальные сдвиги происходят в системе мужских и женских социальных ролей. Раскрепощение женщины и ее вовлечение в общественно-производственную деятельность повышает ее авторитет в обществе и семье, но вместе с тем подрывает традиционную дифференциацию отцовских и материнских ролей. Испокон веков мужчина считался главой семьи, кормильцем и добытчиком, тогда как женщина-мать вела домашнее хозяйство, воспитывала детей и поддерживала в семье определенный эмоциональный тонус.

Мужчины и женщины традиционно оценивались по разным критериям. Мужской стиль жизни был преимущественно инструментальным, от мужчины ждали достижений во внесемейных отношениях — в труде, накоплении богатства, на войне, в общественной деятельности; на этом держалось и его главенство в семье. У женщины на первом плане были семейные обязанности, она считалась воплощением экспрессивно-эмоционального начала.

Древнегреческий историк *Ксенофонт* прямо писал: «Природу обоих полов с самого рождения, мне кажется, бог приспособил: природу женщины для домашних трудов и забот, а природу мужчины — для внешних. Тело и душу мужчины он устроил так, что он более способен переносить холод и жар, путешествия и военные походы; поэтому он назначил ему труды вне дома. А тело женщины бог создал менее способным к этому и потому, мне кажется, назначил ей домашние заботы». Соответственно этому и обычай считает, что «женщине приличнее сидеть дома, чем нахо-

¹ См.: *Личность преступника*/ Под ред. В. Н. Кудрявцева и др. М., Юридическая литература, 1975, с. 80—81.

² См.: *Харчев А. Г. Брак и семья в СССР*. М., Мысль, 1979, с. 299.

даться вне его, а мужчине более стыдно сидеть дома, чем заботиться о внешних делах»¹.

Американский социолог *М. Зельдич*, проанализировав под этим углом зрения этнографические описания 56 разных человеческих обществ, нашел, что материнская роль в 48 из них является экспрессивной, в трех — инструментальной и в пяти — смешанной. Отцовская роль является инструментальной в 35 обществах, экспрессивной — в одном и смешанной — в 19.

Сегодня распределение обязанностей в семье все чаще зависит не столько от пола, сколько от индивидуальных особенностей супругов. В принципе это прогрессивно. Социологические исследования показывают, что семьи, в которых супруги не придерживаются жесткого традиционного разделения «мужских» и «женских» обязанностей, более устойчивы и обладают лучшим психологическим климатом. Но иногда это вызывает конфликты.

Особенно сложной и проблематичной является сегодня роль отца. Не говоря уже о том, что во многих семьях отцы вообще отсутствуют, их влияние на детей большей частью ниже, чем влияние матерей.

По словам опрошенных *В. Д. Поповым* уфимских школьников, свыше трети их отцов практически не занимаются домашними бытовыми делами, две трети отцов не помогают детям в учебе, не обсуждают с ними книг, фильмов, телепередач. Отвечая на вопрос: «С кем ты делишься своими секретами?», дети, начиная с V класса, ставят на первое место друзей, затем идут матери, бабушки и на предпоследнем месте, опережая только братьев и сестер, — отцы. В некоторых семьях единственной формой отцовского общения с детьми бывает совместный просмотр телепередач, после чего семейство тихо отходит ко сну. Сравнительно редко наблюдается и психологическая близость с отцами. При опросе большой группы старшеклассников и студентов о степени их близости с разными значимыми лицами выяснилось, что, по мнению опрошенных, не только друзья, но и матери и бабушки понимают их лучше, чем отцы, и сами дети гораздо откровеннее с ними, чем с отцами. Таковы же данные зарубежных исследований.

Дело, по-видимому, не в том, что современные мужчины уделяют меньше внимания семье и детям, а в том, что подорвано их традиционное положение в семье, а новые роли усваиваются медленно. Отец перестал быть единственным кормильцем и дисциплинирующим фактором. Труд, который всегда был и остается главной сферой самоутверждения мужчины, в наши дни пространственно отдален от семейного быта. Как работает отец, ребенок не видит. Что же касается внутрисемейных функций, то здесь роль матери выглядит более важной и значимой, чем роль отца. Кроме того, взаимоотношения отцов с детьми (мы видели выше, что старше-

¹ Ксенофонт. Домострой, VII, 22—23, 30—31. — В кн.: Ксенофонт Афинский. Сократические сочинения. Воспоминания о Сократе. Защита Сократа на суде. Пир. Домострой/ Пер. С. И. Соболевского. М.—Л., Academia, 1935.

классники чаще ощущают близость с матерью и откровеннее с нею, чем с отцом) осложняются меньшей экспрессивностью мужчин, их частым неумением выражать сравнительно тонкие чувства и психологические переживания. Эти качества, столь ценимые в наши дни, не входили в традиционный стереотип мужчины. Поэтому, вовлекая отцов в дело воспитания, школа должна одновременно оказывать им необходимую психологическую помощь.

Отцовские чувства и отцовская роль сами требуют определенного воспитания и обучения. В старом, патриархальном обществе, на нормы которого мы все еще невольно ориентируемся, учиться отцовству не было необходимости. Будь сильным и преуспевающим мужчиной в обществе, и все остальное — благоустроенный дом, уважение окружающих, послушная жена и дети — появится автоматически. Возиться с детьми и разводить «нежности телячьи» — не мужское дело. Такова была господствующая установка, и хотя очень многие мужчины чувствовали себя в этом мире неуютно и испытывали дефицит эмоционального тепла и интимности, это не воспринималось как социальная проблема.

Сегодня положение резко изменилось. Раскрепощение женщин и другие процессы, о которых мы говорили, лишили мужчин их привилегированного положения. Чтобы иметь душевное спокойствие и авторитет в семье, мужчина должен обладать рядом тонких психологических свойств, которые никогда не входили в традиционный стереотип маскулинности, — чуткостью, внимательностью, отзывчивостью и т. д. Их недостаток болезненно сказывается на психике и здоровье мужчин. Сначала, равняясь на систему ценностей, принятых в обществе сверстников, мальчики-подростки старательно искореняют в себе эти якобы «женские» качества, а став взрослыми, обнаруживают, что они не в состоянии выразить волнующие их переживания. Броня, которой подросток окружил себя в порядке самозащиты, превращается в тюрьму, из которой взрослый мужчина не может освободиться. В том, что касается выражения эмоций, «настоящий мужчина» напоминает порой собаку из поговорки: все понимает, а сказать не может. По уровню душевного самораскрытия мужчины существенно уступают женщинам, и это особенно остро проявляется в семье.

Увеличение числа автономных факторов социализации влечет за собой изменение роли не только родительской семьи, но и школы, учителей. В начале нового времени, когда семейные формы социализации стали явно недостаточными, учитель «присвоил» себе часть родительских функций. Теперь некоторые его собственные функции стали проблематичными. Школа остается важнейшим общественным институтом, дающим детям систематическое воспитание и образование. Как сказано в приветствии Центрального Комитета КПСС, Президиума Верховного Совета СССР и Совета Министров СССР Всесоюзному съезду учителей, «школа является основным звеном, обеспечивающим всестороннее развитие личности. Она формирует у юношей и девушек марксистско-ленинское мировоззрение, негнбаемую идейную убежденность, воспитывает у них высокую

правственность, трудолюбие, советский патриотизм и пролетарский интернационализм, непримиримость к буржуазной идеологии и морали, готовность защищать наше социалистическое Отечество»¹. Партия и правительство всячески подчеркивают социальную значимость роли учителя, укрепляют его морально-политический авторитет.

Однако средства массовой коммуникации и внешкольные учреждения, расширяя кругозор и диапазон интересов учащихся и в этом смысле дополняя школу, одновременно составляют ей своего рода конкуренцию. Городская школа сейчас лишь очень редко является средоточием всей культурной жизни старшеклассников, имеющих в своем распоряжении театры, клубы, спортивные общества и т. д. Авторитет учителя сегодня больше зависит от его личных качеств, чем от его положения, как было раньше, когда учитель оставался самым образованным, а то и единственным грамотным человеком в деревне. Наша общественность всячески поддерживает престиж профессии учителя, но Учитель (с большой буквы) — не название профессии, а личное звание человека.

Задача состоит не в том, чтобы вернуть школе положение самодовлеющего «мира в себе» — на самом деле школа никогда не обладала этим статусом и самая мечта о нем представляет собой консервативную, окрашенную в патриархально-сентиментальные тона утопию, против которой, как и против изоляции семьи, боролась прогрессивная педагогика², — а в том, чтобы сделать ее *организатором* и *координатором* всей системы воспитания, включая семью, общество сверстников и средства массовой коммуникации. Но если значительная часть воспитательной работы выносится за пределы школьного здания, то необходима систематическая кооперация с внешкольными, причем не только воспитательными, учреждениями. Это неизбежно означает какую-то ломку привычных, складывавшихся с XVII в. форм организации учебно-воспитательного процесса.

По мере того как увеличивается время, проводимое старшеклассниками вне семьи и школы, возрастает удельный вес и влияние общества сверстников. Мы видели выше, что общество сверстников оказывает сильнейшее влияние на подростков и юношей, во многих случаях даже перевешивая влияние учителей и родителей.

Трудно переоценить роль, которую играет в формировании личности старшеклассника комсомол. Как сказал Л. И. Брежнев,

¹ Всесоюзный съезд учителей. Документы и материалы. М., Педагогика, 1978, с. 4.

² А. В. Луначарский на III съезде РКСМ говорил, что «нужно стремиться к тому, чтобы школа представляла собой братство, содружество не узкой ячейки, не маленького монастыря, где люди привыкли друг к другу и живут соответственно их коммунистическим идеалам, а нужно такое объединение, в котором окна и двери открыты, которое чувствует себя ячейкой мирового хозяйства и мирового пролетариата» (Луначарский А. В. О народном образовании. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, с. 148).

«именно в комсомоле молодые люди активно приобщаются к сознательному участию в коммунистическом строительстве»¹.

Но, как было показано выше, рядом с организованными коллективами у старшеклассников существуют многообразные неформальные стихийные сообщества. Такие компании большей частью разновозрастные и смешанные в социальном отношении. Бесконтрольность этого вида общения создает потенциально опасные ситуации. По данным криминологов, большая часть всех правонарушений совершается в группе.

Попытки полностью «уничтожить» уличные сообщества заведомо обречены на неудачу. Задача состоит в том, чтобы придать им положительную социальную направленность, связав их с деятельностью организованных школьных комсомольских и иных коллективов.

Один из самых влиятельных факторов социализации, значение которого неуклонно растет, — средства массовой коммуникации. По данным сотрудников НИИ общих проблем воспитания АПН СССР, обследовавших свыше 1000 старшеклассников Московской, Куйбышевской и Николаевской областей, большую часть политической информации старшеклассники черпают из телевидения, газет и радио; эти источники назвали свыше 85 процентов опрошенных².

Подростковый возраст и ранняя юность — период максимального увлечения телевизором, причем предпочтения старших школьников уже мало чем отличаются от запросов взрослой аудитории.

Поскольку кино, радио, телевидение, пресса легко поддаются общественному контролю, можно сказать, что с их помощью «совокупные взрослые» компенсируют частичное ослабление своего влияния в качестве конкретных, отдельно взятых родителей или учителей. Но средства массовой коммуникации также не всемогущи.

Прежде всего существует проблема индивидуального и группового отбора, оценки и интерпретации сообщаемой информации. Как ни много времени проводят старшеклассники у голубого экрана, они смотрят не все подряд и (самое главное!) по-разному воспринимают и оценивают увиденное и услышанное. На их восприятие сильно влияют установки, принятые в семье или в кругу ближайших товарищей.

Кроме того, сама массовость прессы и телевидения делает их в чем-то ограниченными, вызывая быструю стандартизацию и как следствие этого эмоциональную инфляцию форм, в которые эта информация облечена.

Наконец, существует угроза избыточного и всеядного потребления телевизионной культуры, которое может отрицательно сказываться на развитии творческих способностей и активности личности.

Правда, распространенное мнение, будто телевидение само по себе ослабляет более активные виды деятельности и социального

¹ Материалы XXV съезда КПСС. М., Политиздат, 1976, с. 84.

² См.: Идейно-политическое и нравственное воспитание учащихся. Красноярск, Красноярский гос. пед. ин-т, 1977, с. 44—58.

взаимодействия детей, например отвлекает от общения со сверстниками, по-видимому, преувеличено. «Погружение в мир телевидения может рассматриваться как симптом (а не причина) неустроенности, плохой приспособленности к окружению, нервных расстройств»¹. Однако здесь есть свои психологические проблемы. Имеются многочисленные данные о том, что более активные и творческие подростки и юноши уделяют меньше времени телеэкрану и подходят к передачам более избирательно, чем их сравнительно пассивные сверстники.

Для определенной категории старшеклассников телевизор служит средством ухода от реальной деятельной жизни, и это отрицательно сказывается как на их эстетических вкусах, так и на их социальной активности. Каковы бы ни были причинно-следственные связи, чрезмерно привязанные к телеэкрану подростки и юноши чаще обнаруживают черты невротизма и интраверсии, они менее интеллигентны, хуже относятся к школе, меньше занимаются спортом (мальчики) и чаще жалуются на скуку в свободное время, чем школьники, не так увлекающиеся телепередачами. Более разнообразный и активный досуг коррелирует с более благоприятными личностными качествами. Так что и здесь учителю есть над чем подумать.

Констатируя множественность каналов и институтов социализации, бессмысленно спрашивать, какой из них — семья, школа, сверстники или телевизор — важнее или влиятельнее. Другое дело — оценка степени эффективности каждого из этих каналов в каком-то определенном отношении, например с точки зрения распространения политической информации или эстетического воспитания.

Однако подобные оценки могут очень сильно варьировать в зависимости от пола, конкретных условий жизни школьников, их личных взаимоотношений со старшими и сверстниками и даже от обстановки, в которой проводился опрос. Это нужно учитывать и в том случае, когда анкетный опрос или социометрический тест проводится самим учителем (что практикуется сейчас во многих школах и пионерских лагерях, например в «Артеке»).

Современная педагогика все яснее отдает себе отчет в том, что формирование личности ребенка, тем более юноши, невозможно понять, оставаясь в рамках традиционной схемы «учитель — ученик», даже дополненной такими факторами, как «семья» и «ученический коллектив». Изучение отдельно взятых факторов и институтов социализации перерастает в их системное исследование, своего рода *экологию ребенка*, где должны найти надлежащее место и соседские взаимоотношения, и региональные особенности данной местности, и все прочие условия, в которых разворачивается жизнедеятельность ребенка и окружающих его людей.

Классный руководитель также сталкивается с необходимостью

¹ Фирсов Б. М. Пути развития средств массовой коммуникации, Л., Наука, 1977, с. 91.

такого «экологического» подхода, хотя и не в научно-теоретическом, но в практическом плане. Число значимых лиц, реально и потенциально влияющих на формирование личности подростка и юноши, очень велико. Это и спортивный тренер, и педагог Дворца пионеров, и общественник, организующий досуг ребят по месту жительства, и мастер производственного обучения, и школьный врач, и психолог-консультант из службы профориентации, и многие другие люди, молодые и старые, профессионалы и энтузиасты. Учитель не может заменить собой всех этих разных людей. Его роль заключается прежде всего в координации их деятельности, в том, чтобы придать их усилиям верное направление и помочь сделать их максимально эффективными. Координация не может быть механической или административной, да классный руководитель и не имеет таких прав. Речь идет о добровольном творческом сотрудничестве, в котором сам старшеклассник выступает не как объект, а как полноправный соучастник деятельности.

Каковы бы ни были дела и заботы классного руководителя, в центре его внимания всегда должна оставаться личность старшеклассника.

IX. 2. Личностный подход в воспитании старшеклассников

Личностный подход в воспитании — не просто учет индивидуальных особенностей учащихся, отличающих их друг от друга. Это прежде всего последовательное всегда и во всем отношение к ученику как к личности, как к ответственному и самосознательному субъекту деятельности. Юность — период завершения формирования личности. Но нельзя забывать, что старшеклассники уже являются личностями, часто весьма яркими и своеобразными.

Р. Г. Гурова провела несколько массовых (почти 23 тысячи человек) социологических опросов выпускников средней школы 1964—1973 гг. и сопоставила свои результаты с аналогичными данными дореволюционных, зарубежных и более ранних, относящихся к 1920—1930-м годам советских исследований. В свете этих данных сегодняшние советские старшеклассники выглядят не только значительно более культурными и образованными, но и более оптимистичными, уверенными в себе и своем будущем и социально активными, чем их зарубежные сверстники (или школьники прошлых поколений). Например, выпускники 1926 г., опрошенные П. Н. Колотинским, на вопрос «Что бы мне в жизни хотелось иметь больше всего?» на первое место (63 процента всех ответов) поставили материальные блага. Выпускники 1969 г., отвечая на тот же вопрос, гораздо чаще выражают желание обладать социально ценными человеческими качествами или выдвигают на первый план определенные общественные ценности («мир во всем мире») ¹.

Но словесные самоотчеты, как известно, не всегда правильно отражают глубинные ценностные ориентации личности, от которых

¹ См.: Гурова Р. Г. Выпускник средней школы. М., Педагогика, 1977, с. 173.

зависит ее реальное поведение. Фактическая мотивация старшеклассников, как это видно из исследований *В. Н. Шубкина*, *В. В. Водзинской*, *Ф. Р. Филиппова* и других ученых, значительно более сложна и противоречива, чем картина, вырисовывающаяся из школьных сочинений и ответов на сравнительно простые анкетные вопросы. Недаром, отмечая достижения нашей школы, КПСС одновременно указывает на наличие серьезных недостатков в ее воспитательной работе. Важнейшая задача школы — не только повысить уровень *знаний* учащихся, но и последовательно добиваться того, чтобы эти знания превращались в *убеждения*, а убеждения — в конкретные коммунистические *дела*.

Здесь-то и необходим личностный подход. *К. Д. Ушинский* писал, что «в огне, оживляющем юность, отливается характер человека. Вот почему не следует ни тушить этого огня, ни бояться его, ни смотреть на него как на нечто опасное для общества, не стеснять его свободного горения, и только заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юности, был хорошего качества»¹.

Юношеский возраст — не просто некоторая фаза «подготовки к жизни», но и чрезвычайно важный, обладающий самостоятельной абсолютной ценностью этап жизненного пути. Будут ли юношеские годы счастливыми и творческими или же останутся в памяти сегодняшнего школьника как заполненные мелкими конфликтами, унылой зубрежкой и скукой, — во многом зависит от атмосферы, царящей в его школе, и от его собственных отношений с учителями.

Юношеская личность никогда не бывает однозначной, она всегда противоречива и изменчива. Самая распространенная и типичная ошибка учителей — неумение разглядеть глубинные свойства, ядро личности старшеклассника, оценка его по каким-то усредненным, формальным и внешним показателям, таким, как внешняя дисциплинированность и учебная успеваемость. Спора нет: и то, и другое существенно. Но самый *легкий*, *послушный* и *покладистый* ребенок не всегда самый *искренний* или самый *инициативный*. Так же мало говорит о характере юноши его успеваемость. *Т. Н. Мальковская* однажды исследовала интересы и стиль жизни круглых «троечников» одного класса, ребят, которых учителя (но не одноклассники) дружно считали посредственными. Все эти юноши и девушки, без единого исключения, оказались довольно яркими индивидуальностями, каждая со своим своеобразным кругом интересов и увлечений, которые, однако, не вписывались в школьную программу и почти не проявлялись в классе. Разумеется, это не общее правило. Закона обратной пропорциональности школьной успеваемости и развития индивидуальности не существует. Но нет и противоположного правила! Не увидев в ученике чего-то ценного и интересного, свойственного только ему, учитель, в сущности, не

¹ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. — Собр. соч. М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1952, т. 8, с. 442.

может воспитывать школьника. У педагога нет точки опоры для человеческого контакта с ним.

Психологические последствия школьных конфликтов иногда весьма серьезны. Ленинградский ученый-педагог *Т. В. Шадрина*, изучив отношение к образованию 2538 молодых рабочих, не окончивших средней школы, нашла, что это отношение в очень высокой степени зависит от прошлого учебного опыта личности и ее отношений со школьными учителями. Преодолеть прошлый отрицательный опыт очень трудно. Поэтому критические замечания старшеклассников в адрес школы требуют самого серьезного к себе отношения, даже когда они не вполне справедливы.

Воспитателя часто сравнивают со скульптором. Но человеческое дитя — не глина, из которой можно вылепить все что угодно, и даже не мрамор, противопоставляющий усилиям мастера неподатливость камня. Педагога можно скорее сравнить со скульптором по дереву, вроде Коненкова или Эрзя, который осуществляет творческий замысел не вопреки материалу, а выявляя его собственные возможности. Увидеть в сучковатой ветке голову старика или бегущего оленя и своим усилием реализовать, объективировать этот образ — вот задача мастера.

Такова же и задача воспитателя, задача величественная, требующая не только настойчивости, но и душевной широты, ясного сознания границ своих возможностей перед лицом индивидуальности другого человека, пусть даже совсем юного и доверенного тебе в качестве воспитанника. Для воспитателя нет ничего опаснее высокомерия и иллюзии собственного всемогущества. Старшеклассник вовсе не *tabula rasa*, на которой можно начертать все что угодно. Вторгаясь в его внутренний мир и стараясь по мере сил помочь ему, учитель, как и врач, должен всегда помнить первую заповедь Гиппократ: «Не повреди».

Подобно тому как художественный образ, плод фантазии великого писателя, в какой-то момент вдруг отделяется от своего творца и начинает жить по собственной внутренней логике, заставляя автора приспособляться к себе, взрослеющий ребенок, обретая собственную жизнь, оказывается не совсем похожим на задуманную модель. Учитель, видящий в ученике только объект или продукт своей деятельности, нередко усматривает в этом «измену» или свидетельство своего педагогического бессилия. На самом деле это не так. Чем взрослее ребенок, тем больше в нем своей собственной, независимой от старших, действительности и тем в большей степени воспитание становится самовоспитанием. В старших классах отношения учителя с учениками могут строиться только на основе взаимопонимания и уважения друг к другу.

«Для ребят идея не отделена от личности. То, что говорит любимый учитель, воспринимается совершенно по-другому, чем то, что говорит презираемый ими, чуждый им человек»¹, — писала

¹ Крупская Н. К. Воспитательная роль учителя. — Пед. соч. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957, т. 3, с. 265—266.

Н. К. Крупская. Но любимым учителем может быть только учитель любящий.

В последние годы практическая педагогика получила (и еще получит) в свое распоряжение целый ряд новых методов объективного изучения личности и межличностных отношений. Но как никакая совокупность анализов, рентгено- и кардиограмм не заменяет врачебной интуиции и чуткости, так и для учителя любые объективные данные о школьнике (будь то табель успеваемости, медицинская карта, данные социометрии о положении ученика в классе или результаты психологического теста) только вспомогательный материал для установления человеческого контакта с учеником.

Объективные методы исследования безусловно эффективны в мире объектов, вещей, которыми мы манипулируем. Но человек даже когда он выступает как объект нашей деятельности, всегда есть нечто большее. Его внутренний мир, его душа открывается только навстречу другой душе, в акте сочувственного понимания которое выдающийся советский ученый-литературовед М. М. Бахтин определял как «извне идущую активность мою по отношению к внутреннему миру другого»¹.

Понимание, как оно трактуется в современной психологии, нечто совсем другое, чем внешняя констатация переживаний другого и объяснение их с помощью объективных причин и обстоятельств. Не сводится оно и к чисто эмоциональному отклику, когда один человек как бы «заражается» чувством или настроением другого. «Строго говоря, чистое вживание, связанное с потерей своего единственного места вне другого, вообще едва ли возможно и во всяком случае совершенно бесполезно и бессмысленно. Вживаясь в страдания другого, я переживаю их именно как его страдания, в категории другого, и моей реакцией на него является не крик боли, а слово утешения и действие помощи»². Недаром само понятие понимания пришло в психологию из эстетики, и, раскрывая его значение, мы обычно ссылаемся на опыт литературы и искусства. Ведь литература была и остается важнейшим средством человековедения!

Искусству душевного контакта нельзя научиться по учебнику или свести его к какой-то сумме правил. Его важнейшая предпосылка — чуткость и душевная открытость самого воспитателя, его готовность понять и принять нечто новое и непривычное.

Отношения между учителем и учеником никогда не бывают и не могут быть абсолютно равными — сказываются и возрастные различия, и неодинаковость жизненного опыта, и асимметричность социальных ролей. Учитель, нарушающий эти незримые границы, не только ставит себя в ложное положение, но и обманывает ожидания ученика, жаждущего найти в воспитателе не сверстника, а именно старшего друга и наставника. Но в одном отражении равенство между ними обязательно — в степени искренности. И

¹ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., Искусство, 1979, с. 91.

² Там же, с. 25—26.

эта искренность вознаграждается сторицей. Раскрываясь наставнику ученику и получая доступ в его внутренний мир, учитель тем самым раздвигает границы и обогащает содержание собственного «я».

Личностный подход уже по самому определению есть взаимоотношение двух личностей, где индивидуальность учителя не менее существенна, чем индивидуальность ученика. Как писал в свое время *К. Д. Ушинский*, «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности»¹. Как бы ни совершенствовались объективные методы психолого-педагогического исследования и какое бы значение ни придавали мы коллективным формам воспитания, этот принцип остается незыблемой основой прогрессивной педагогики, будь то *А. С. Макаренко*, *Я. Корчак* или *В. А. Сухомлинский*. Советский учитель не чиновник, выполняющий определенный набор инструкций, не человек в мундире, который, подобно футляру, ограждает его от сложностей и противоречий жизни, а богатая, разносторонняя, творческая личность, передающая свое богатство детям.

Руководить формированием личности молодого человека в современных условиях гораздо труднее, чем раньше.

Чтобы успешно жить и работать в коммунистическом обществе будущего, темпы развития которого будут еще выше сегодняшних, личность должна обладать двумя внешне полярными качествами: 1) устойчивым внутренним мотивационным ядром, способным выдерживать информационные перегрузки и быстрые изменения среды, и 2) психологической гибкостью, лабильностью, способностью и в зрелом возрасте активно усваивать новую информацию (даже высшего образования человеку на всю жизнь уже не хватает) и самой продуцировать нечто новое. Без сочетания этих качеств индивид был бы обречен на неврозы или отставание от своего времени. *Такой диалектический синтез не может быть достигнут в рамках консервативной, жесткой и иерархически организованной системы воспитания.*

Усложнение процессов и механизмов социализации, повышающее уровень личностной автономии старшеклассника и степень его избирательности к оказываемым на него влияниям и воздействиям, — такое же закономерное и неустранимое следствие научно-технической революции, как ускорение темпов социально-культурного обновления. Более того, эти сдвиги сами составляют необходимую предпосылку научно-технического и социального прогресса. Но они не осуществляются автоматически, сами собой. Главным действующим лицом эстафеты от прошлого к будущему является Учитель во всем многообразии его индивидуально-личностных качеств.

¹ Ушинский К. Д. Три элемента школы. — Собр. соч. М., Изд-во АПН РСФСР, 1948, т. 2, с. 63.

Мы рассмотрели важнейшие особенности юношеского возраста и стиля жизни современных старшеклассников. Можно ли свести их к какому-то общему знаменателю, своего рода групповому портрету? И да, и нет. Потому что, хотя все старшеклассники сталкиваются с одними и теми же проблемами, взрослеют они по-разному.

Прежде всего действует *закон неравномерности созревания и развития*. Эта неравномерность является одновременно межличностной (подростки созревают и развиваются в различном темпе, поэтому хронологические сверстники и одноклассники могут фактически находиться на разных стадиях своего индивидуального развития) и внутриличностной (гетерохронность физического, полового, умственного, социального и нравственного развития одного и того же индивида). Поэтому первый вопрос, возникающий при встрече со старшеклассником: с кем мы фактически имеем дело — с подростком, юношей или уже взрослым человеком, причем не вообще, а применительно к данной конкретной сфере жизнедеятельности?

Далее, в зависимости от индивидуально-типологических особенностей существуют принципиально разные *типы развития*. У одних людей юность — период «бури и натиска», протекающий бурно и кризисно, характеризующийся серьезными эмоциональными и поведенческими трудностями, острыми конфликтами с окружающими и с самим собой. У других юность протекает плавно и постепенно, они включаются во взрослую жизнь сравнительно легко, но до некоторой степени пассивно; романтические порывы, обычно ассоциирующиеся с юностью, им несвойственны; такие люди доставляют меньше всего хлопот воспитателям, но в их развитии механизмы приспособления могут блокировать формирование самостоятельности. Третий тип юности характеризуется быстрыми, скачкообразными изменениями, которые, однако, эффективно контролируются самой личностью, не вызывая резких эмоциональных срывов; рано определив свои жизненные цели, такие юноши и девушки отличаются высоким уровнем самоконтроля, самодисциплины и потребности в

достижении, они активно формируют собственную личность, но у них слабее развита интроспекция и эмоциональная жизнь.

Подобно темпам созревания, разные типы развития «даны» воспитателю как объективные, не зависящие от его воли личностные свойства его воспитанников. Причем соотношение и формы проявления этих типов, по-видимому, не совсем одинаковы у юношей и у девушек. Однако, уловив индивидуально-типологические особенности ученика и зная сильные и слабые стороны каждого типа, учитель может достаточно эффективно корректировать их проявления и последствия, что весьма существенно как в краткосрочной, так и особенно в долгосрочной перспективе.

Важное значение имеют также *социально-культурные различия*, обусловленные особенностями среды (например, условиями городской и сельской жизни), социального происхождения, национальными свойствами, специфическими чертами данного поколения (когорты) и т. д. Социально-культурные различия так или иначе неизбежно преломляются в конкретных условиях микросреды, где растет и формируется старшеклассник, — в структуре его семьи и межличностных отношений, в специфических ценностях юношеской субкультуры, направленности интересов, способах проведения досуга и т. д. Воспитатель обязательно должен учитывать все это.

Таким образом, представление о едином типе «современного старшеклассника» неправомерно с точки зрения психологии и социологии.

Исключительно многогранен и сам процесс воспитания старшеклассника. Юность — завершающий этап первичной социализации. Это ставит перед школой три взаимосвязанные задачи. Школа должна подготовить старшеклассника, во-первых, к труду, во-вторых, к семейной жизни и, в-третьих, к общественно-политической деятельности, к выполнению гражданских обязанностей. Ни одна из этих задач не может быть решена отдельно от других. Комплексный подход к воспитанию означает неразрывное единство идейно-политического, трудового и нравственного воспитания, причем во всех этих вопросах школа работает не одна, а в сотрудничестве с другими общественными институтами.

Отсюда — необходимость развития каждым учителем собственного *социально-педагогического мышления*, учитывающего множественность институтов и средств социализации, ясное понимание того, что конечный воспитательный эффект зависит от успешной деятельности и степени согласованности всех ее каналов, включая родительскую семью, школу, комсомольскую организацию, неформальное общество сверстников и средства массовой коммуникации. Школа не может подменить собой другие социальные институты, однако их рассогласованность сплошь и рядом мешает ее собственным усилиям. Важнейшая задача педагогической общественности — повседневная творческая координация деятельности всех воспитательных учреждений, прежде всего на местах (в городе, селе, микрорайоне). При этом наряду с государственными и общественными учреждениями нужно обратить особое внимание на спонтан-

ные, временные объединения и клубы, возникающие по инициативе отдельных энтузиастов и оказывающие школе большую помощь.

Социально-педагогическая перспектива позволяет школе более всесторонне, трезво и реалистично оценивать эффективность и качество собственной деятельности и одновременно — лучше координировать усилия других. Вместе с тем закономерности юношеской психологии еще раз подтверждают необходимость *личностного подхода* к старшеклассникам. При всей общности их положения и жизненных задач старшеклассники существенно отличаются друг от друга. Разными будут и их жизненные пути. Образование и обучение должны быть ориентированы не на нивелирование индивидуальных особенностей, а на формирование у учащихся *индивидуального стиля деятельности*.

Еще важнее такая ориентация в сфере идейно-политического и нравственного воспитания. Мы видели, что центральный психологический процесс юношеского возраста — развитие самосознания, которое побуждает личность соизмерять все свои стремления и поступки с определенными принципами и образом собственного «я». Чем старше и взрослее подросток, тем больше его воспитание превращается в самовоспитание. Это требует от учителя большой гибкости, такта, понимания, готовности принимать всерьез личность воспитанника.

К сожалению, школа не всегда учитывает это. Большая часть претензий старшеклассников к школе сводится именно к тому, что в ней недостает творчества и самостоятельности. Это касается и организации учебного процесса, где ребята жалуются на недостаточные активные методы обучения и школьного самоуправления, которое часто бывает формальным. Объясняя такое положение, учителя нередко ссылаются на пассивность и инфантильность самих старшеклассников, не проявляющих инициативы и чувства ответственности. Однако это — прямое следствие соответствующего стиля воспитания. Нельзя внушать ребенку, что дорогу осилит идущий, и одновременно не позволять ему ходить.

Активная жизненная позиция, которую мы хотим привить каждому молодому человеку, формируется, проверяется и укрепляется только самостоятельными поступками, за которые он несет личную ответственность. Как писал выдающийся советский психолог *С. Л. Рубинштейн*, «всякая попытка воспитателя-учителя «внести» в сознание ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает... самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитание его личностных свойств и качеств»¹.

Отрицательные явления, существующие среди некоторой части юношества, иногда объясняют глобальными социальными процессами, связанными с НТР (удлинение периода ученичества, неопределенность социального статуса подростков, множественность фак-

¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., Наука, 1973, с. 192—193.

торов социализации и т. п.). Но как ни важны эти процессы сами по себе, не они порождают разгильдяйство, лень и безответственность, а недостаточная требовательность к молодежи в сочетании с мелочной опекой над ней.

Каждый старшеклассник представляет собой противоречивое единство детства и взрослости, и от воспитателя зависит, какую грань он предпочтет высветить, на какое начало — детское или взрослое — опереться. Многие учителя и родители чаще апеллируют к детскому началу в подростках, уповая главным образом на зависимость и послушание. Такая установка бессознательно льстит самолюбию взрослых: чем беспомощнее и инфантильнее кажутся дети, тем значительнее и нужнее выглядят в своих собственных глазах учителя и родители. Но установка эта ложная и вредная. Как подчеркивал Л. С. Выготский, «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития»¹. У постоянно опекаемого человека вырабатывается привычка к пассивной зависимости или бессмысленный, анархический негативизм. То, что кажется некоторым педагогам инфантильностью, фактически представляет собой уже сформировавшуюся иждивенческую, потребительскую установку.

Взрослость, если взять ее глубокий нравственный смысл, означает не только приспособленность к наличным жизненным условиям и способность их воспроизводить. Это также самостоятельность, способность инициировать нечто новое, социально ценное и умение реализовать свои идеалы в практической, совместной с другими людьми, деятельности. В философии и психологии давно уже установлена близость, даже синонимичность понятий личности, свободы и творчества. «Свободы не в обывательском смысле (в смысле упрямого стремления делать то, что «мне желается»), а в смысле развитой способности преодолевать препятствия, казалось бы, непреодолимые, в способности преодолевать их легко, изящно, артистично, а значит, в способности каждый раз действовать не только согласно уже известным эталонам, стереотипам, алгоритмам, но и каждый раз индивидуально варьировать всеобщие способы действия применительно к индивидуально-неповторимым ситуациям, особенностям материала»². Личность есть только там, где есть свобода и творчество. Это — важнейшее требование к условиям ее формирования.

¹ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956, с. 277.

² Ильенков Э. В. Что же такое личность? — В кн.: С чего начинается личность? / Под ред. Р. И. Косолапова. М., Политиздат, 1979, с. 234—235.

ЛИТЕРАТУРА

- Маркс К., Энгельс Ф. О молодежи. М., Политиздат, 1978.
Ленин В. И. О воспитании и образовании. М., Просвещение, 1973.
Брежнев Л. И. Актуальные вопросы идеологической работы КПСС. М., Политиздат, 1978.

Психолого-педагогические работы общего характера

- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1968, гл. 4.
Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А. В. Петровского. 2-е изд. М., Просвещение, 1979.
Кон И. С. Социология личности. М., Политиздат, 1967, гл. 2.
Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников. М., Просвещение, 1976.
Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., Молодая гвардия, 1971.
Шумилин Е. А. Психологические особенности личности старшеклассника. М., Педагогика, 1979.

Литература к главам I—II

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Изд-во ЛГУ, 1969, гл. 3.
Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., Наука, 1977.
Разделы III, IV.
Ариес Ф. Возрасты жизни.— В сб.: Философия и методология истории. М., Прогресс, 1977.
Выготский Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития.— Вопросы психологии, 1972, № 2.
Дридзе А., Минц Л. Люди и обычаи. Этнографические очерки для школьников. М., Просвещение, 1976.
Карсаевская Т. В. Прогресс общества и проблемы целостного биосоциального развития современного человека. М., Медицина, 1978.
Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1975.
Максимова М. В., Эристави В. Г. и др. Физическое развитие современных школьников. М., Педагогика, 1977.
Общество и молодежь. 2-е изд. М., Молодая гвардия, 1973.
Принцип развития в психологии /Под ред. Л. И. Анциферовой. М., Наука, 1978.
Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте.— Вопросы психологии, 1971, № 4.
Якобсон П. М. Некоторые данные о психологии юношеского возраста в зарубежной литературе.— Вопросы психологии, 1970, № 4.

Литература к главе III

- Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., Мысль, 1976.
Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. Изд-во ЛГУ, 1965.
Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности. Изд-во ЛГУ, 1970.
Кон И. С. Открытие «я». М., Политиздат, 1978, гл. 3.

- Кон И. С.** Какими они себя видят? М., Знание, 1975.
- Куницына В. Н.** К вопросу о формировании образа своего тела у подростков.— Вопросы психологии, 1968, № 1.
- Лейтес Н. С.** Умственные способности и возраст. М., Педагогика, 1971.
- Личко А. Е.** Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., Медицина, 1977.
- Мерлин В. С.** Опыт изучения онтогенеза интегральной индивидуальности.— Вопросы психологии, 1977, № 5.
- Мудрик А. В.** Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. М., Знание, 1977.
- Сафин В. Ф.** Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения.— Вопросы психологии, 1975, № 3.
- Яacobсон П. М.** Эмоциональная жизнь школьника. М., Просвещение, 1966.

Литература к главам IV—VI

- Изучение мотивации поведения детей и подростков.** Сборник /Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. М., Педагогика, 1972.
- Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения.** Сборник /Под ред. Л. И. Новиковой и др. М., Педагогика, 1970.
- Коломинский Я. Л.** Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Минск, Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1976.
- Кон И. С.** Психология юношеской дружбы. М., Знание, 1973.
- Общественные поручения комсомольцев 8, 9 и 10 классов.** М., 1973.
- Петровский А. В., Шпалинский В. В.** Социально-психологическая теория коллектива. М., Просвещение, 1978.
- Проблемы общения и воспитания,** вып. 1—2 /Под ред. Л. П. Бугевоу и др. Изд-во Тартуского гос. ун-та, 1974.
- Проблемы теории воспитания.** Сб. статей /Под ред. Л. П. Бугевоу, Л. И. Новиковой, Г. Н. Филонова. М., 1974, ч. I.
- Старшеклассники и комсомол.** Л., Лениздат, 1972.
- Сухомлинский В. А.** Мудрая власть коллектива. М., Педагогика, 1975.
- С чего начинается личность?** /Под ред. Р. И. Косолапова. М., Политиздат, 1979.
- Яценко М. М.** О конфликтных ситуациях в коллективе старшеклассников.— Сов. педагогика, 1969, № 8.

Литература к главе VII

- Голод С. И.** Любовь, нравственно-психологические и социальные основы взаимоотношений юношей и девушек.— В сб.: Духовное становление человека. Л., Знание, 1972.
- Исаев Д. Н., Каган В. Е.** Половое воспитание и психогигиена пола у детей. Л., Медицина, 1979.
- Колесов Д. В., Сельверова Н. Б.** Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. М., Педагогика, 1978.
- Кон И. С.** Психология юношеской сексуальности.— Сов. педагогика, 1976, № 5.
- Обуховский К.** Психология влечений человека /Пер. с польского. М., Прогресс, 1971.
- Рюриков Ю. Б.** Три влечения. М., Искусство, 1967.
- Харчев А. Г., Голод С. И.** Молодежь и брак.— В кн.: Человек и общество, вып. VI. Л., Изд-во ЛГУ, 1969.

Литература к главам VIII—IX

- Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В.** Опыт экспериментального изучения произвольного поведения.— Вопросы психологии, 1976, № 4.
- Васильева Э. К.** Социально-профессиональный уровень городской молодежи. Л., Изд-во ЛГУ, 1973.
- Васильева Э. К.** Семья и ее функции. М., Статистика, 1975.
- Воспитательная деятельность школьной комсомольской организации** /Под ред. М. М. Яценко. М., Педагогика, 1978.
- Голомшток А. Е.** Выбор профессии и воспитание личности школьника, М., Педагогика, 1979.

Гурова Р. Г. Выпускник средней школы. Опыт сравнительных социолого-педагогических исследований. М., Педагогика, 1977.

Иконникова С. Н. Молодежь. Социологический и социально-психологический анализ. Л., Изд-во ЛГУ, 1974.

Исследование художественных интересов школьников /Под ред. Е. В. Квятковского и Ю. У. Фохта-Бабушкина. М., Педагогика, 1974.

Климов Е. А. Личность, профессия и научно-практическая профконсультация.— В сб.: Молодежь и труд /Под ред. В. А. Ядова. М., Молодая гвардия, 1969.

Комсомол в школе. М., Молодая гвардия, 1976.

Лутошкин А. Н. Классному руководителю о комсомольской работе в школе. М., Педагогика, 1975.

Мальковская Т. Н. Воспитание социальной активности старших школьников. Л., Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1973.

Марьенко И. С. Организация и руководство воспитательной работой в школе. М., Педагогика, 1974.

Молодежь и образование. Сборник. М., Молодая гвардия, 1972.

Молодежь: проблемы формирования и воспитания. М., Молодая гвардия, 1978.

Рувинский Л. И., Арет А. Я. Самовоспитание школьников. М., Педагогика, 1976.

Соколов Э. В. Свободное время и культура досуга. Лениздат, 1977.

Социологические проблемы образования и воспитания /Под ред. Р. Г. Гуровой. М., Педагогика, 1973.

Титма М. X. Выбор профессии как социальная проблема. М., Мысль, 1975.

Трудовое обучение и профессиональная ориентация сельских школьников/ Под ред. К. А. Ивановича. М., Педагогика, 1978.

Филиппов Ф. Р. Всеобщее среднее образование в СССР. (Социологические проблемы). М., Мысль, 1976.

Формирование жизненных планов учащихся общеобразовательной средней школы во внеклассной и внешкольной работе. М., Педагогика, 1974.

Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. 2-е изд., перераб и доп. М., Мысль, 1979.

Харчев А. Г., Алексеева В. Г. Образ жизни. Мораль. Воспитание. М., Политиздат, 1977.

Хозе С. Е. Педагогический коллектив и комсомольская организация школы. 2-е изд., перераб. и доп. М., Просвещение, 1976.

Шубкин В. Н. Начало пути. Проблемы молодежи в зеркале социологии и литературы. М., Молодая гвардия, 1979.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Глава I. Юность как предмет научного исследования	5
1.1. Юность и юношество в исторической перспективе	—
1.2. Методологические проблемы возрастной психологии	9
1.3. Теории юности в зарубежной психологии	18
Глава II. Юность как стадия жизненного пути	31
II.1. Онтогенез и жизненный путь	—
II.2. Натуральный ряд развития (процессы физического созревания)	33
II.3. Социальный ряд развития (процессы социализации)	38
Глава III. Формирование личности и открытие «я»	44
III.1. Умственное развитие	—
III.2. Эмоции и чувства	50
III.3. Самосознание и образ «я»	55
III.4. Дифференциально-психологические аспекты развития	67
Глава IV. Взаимоотношения со взрослыми	73
IV.1. Возрастные различия и преемственность поколений	—
IV.2. Положение в семье и отношения с родителями	75
IV.3. Положение в школе и отношения с учителями	83
Глава V. Общество сверстников и юношеские группы	87
V.1. Общество сверстников как фактор социализации	—
V.2. Личность в организованном коллективе (школьный класс и комсомольская организация)	90
V.3. Спонтанные группы и свободное общение	95
Глава VI. Межличностные привязанности. Дружба	104
VI.1. Генезис эмоциональных привязанностей	—
VI.2. Юношеская дружба	105
Глава VII. Психосексуальное развитие и взаимоотношения юношей и девушек	113
VII.1. Психосексуальная идентификация и усвоение половой роли	—
VII.2. Психология юношеской сексуальности	115
VII.3. Любовь и дружба юношей и девушек	122
VII.4. Дифференциально-психологические аспекты психосексуального развития	126
Глава VIII. Формирование мировоззрения и общественной активности	130
VIII.1. Формирование мировоззрения	—
VIII.2. Жизненные планы и профессиональное самоопределение	136
VIII.3. Становление морального сознания	146
VIII.4. Художественные интересы и восприятие искусства	151
Глава IX. Старшеклассник, школа и общество	165
IX.1. Социализация юношества в эпоху научно-технической революции	—
IX.2. Личностный подход в воспитании старшеклассников	179
Заключение	184
Литература	188
	191

**Игорь Семенович
Кон**

**ПСИХОЛОГИЯ
СТАРШЕКЛАССНИКА**

**Редакторы С. Д. Крекова, А. И. Луньков.
Художник С. А. Соколов. Художественный редактор Е. Л. Ссорина.
Технический редактор М. Е. Тургенева. Корректор Г. Л. Нестерова.**

ИБ 5679

**Сдано в набор 30.01.80. Подписано к печати 12.09.80. А-07098. 60×90¹/₁₆. Бум. типограф. № 1.
Гарнит. литер. Усл. печ. л. 12. Уч.-изд. л. 13,86. Тираж 300 000 экз. Заказ № 300. Цена 55 коп.**

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Саратовский ордена Трудового Красного Знамени полиграфический комбинат Росглавополиграфпрома Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

